

O ENSINO E A PRÁTICA DA CONTABILIDADE, ORIENTADO PARA
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS,
TECNOLÓGICAS E RELACIONAIS

Carlos Alberto Rodrigues

MBA – Mestrado em Gestão de Empresas

Orientadora:

Professora Doutora Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso

Outubro 2011

Dedicatória

Uma dedicatória é mais que um agradecimento, é algo que nos leva a revisitar o nosso coração para ver quem merece ser lembrado, com amor e amizade, durante o tempo que estivemos confinados na elaboração deste trabalho.

Essas pessoas são aquelas que se orgulham daquilo que somos e fazemos, que nos apoiam sem restrições e de forma incondicional. São aquelas que sentem a nossa dor, a nossa angústia como se fossem delas mas, também, vibram com as nossas conquistas e vitórias porque também são delas.

Neste momento apenas me ocorre pensar nessas pessoas e dedicar-lhes este trabalho e dizer-lhes que o amor que sinto por eles chega a doer. É a melhor dor do mundo, a dor de amar e ser amado, nas mais diversas formas de amar.

Enumero, aqui, as duas mulheres e os dois homens que marcam a minha existência, não sei o que seria de mim sem eles (a ordem não é relevante, porque não se pode comparar amores de naturezas diferentes):

- Isabel Rodrigues (minha mãe) – mulher de fibra, coragem, capacidade de sofrimento e inteligência, como ela existem muito poucas;
- Máisa Rodrigues (minha esposa) – Ninguém me entende como ela, me empurra sempre para frente, é o meu porto seguro, está sempre a procura do conhecimento, dona de uma grande capacidade de aprendizagem e inteligência;
- Carlos Daniel Rodrigues – meu caçula e chodó, com ele o divertimento é garantido, eu me revejo nele em muitas coisas, o que me dá motivo de muito orgulho;
- Luís Miguel Rodrigues – meu primeiro filho, a minha primeira alegria como pai, tenho muita fé e orgulho dele.

Garantidamente existem outras pessoas cujos perfis se enquadram naquilo que fiz referência anteriormente, nomeadamente o resto da minha família e amigos. Um bem-haja a todos.

Agradecimentos

Ao pensar em agradecer pessoas, salta-me logo a frente a minha orientadora. Surge-me imediatamente um problema, como é que eu vou encontrar uma forma justa de agradecer uma pessoa que me apoiou, ajudou e orientou da forma como a Professora Doutora Sílvia Cardoso fez? A forma como ela se entregou à orientação deste trabalho, abraçando-o desde a primeira hora, fez com que o sonho de elaborar este trabalho e não outro qualquer se realizasse. Com o empenho e dedicação que, por contágio dela, dediquei ao trabalho, espero que o resultado final seja o melhor, ao menos seria uma forma de a deixar satisfeita.

Gostaria de agradecer ao instituto no qual trabalhei durante muitos anos como docente, das cadeiras de contabilidade, o que terá despertado em mim essa vontade de realizar este estudo, a todos os alunos com quem tive a oportunidade de conviver numa troca constante de ensino/aprendizagem.

Queria agradecer a muita gente que de uma forma directa ou indirecta contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado, pelas entrevistas concedidas, apoio na obtenção de documentos importantes, transcrição das entrevistas gravadas, conversas pertinentes sobre o tema, entre outros:

- Os meus colegas docentes do instituto: Dr.^a Eneida Lopes; Dr.^a Lia Medina; Dr.^a Chislene Évora; Dr. Nadir Almeida; Dr. Carlos Monteiro; Dr. Afonso Zego;
- O empresário e amigo Dr. Adelino Fonseca; O responsável pelo departamento de contabilidade da Shell Cabo Verde Dr. Arlindo Rodrigues;
- As ex-alunas do instituto Eloneida Rocha e Crisna Fonseca, bem como a aluna Leida Évora;
- E ainda: Lara Antunes; Emanuela Lopes; Dina Oliveira; Manuela Cruz e Eunísia Silva

Sem no entanto referir nomes, por ser humanamente impossível, apraz-me agradecer, ainda, a todos aqueles que, de uma forma ou outra, manifestaram interesse pelo trabalho perguntando sempre pelo seu andamento o que acabava por me incentivar e empurrar para a sua conclusão.

Resumo

A dissertação que ora apresentamos visa a obtenção do grau de mestre no MBA - Gestão de Empresas, pelo ISCTE Business School, Departamento de Gestão.

Intitulado *o ensino e prática da Contabilidade, orientado para o desenvolvimento de competências científicas, tecnológicas e relacionais*, este estudo foi desenvolvido para tentarmos perceber até que ponto o ensino da contabilidade, no instituto eleito para o efeito, corresponde às expectativas da profissão, atendendo às competências que o mercado, inserido num mundo global em constantes mutações, determina como fundamentais para o sucesso da carreira contabilística.

Com novas necessidades em competências, na prática contabilística, resultantes da utilização das TICs, presentes em qualquer ramo da esfera humana, tentámos perceber se o currículo do Curso de Contabilidade, do instituto, está projectado para conferir, aos diplomados, competências do saber-saber, saber-fazer, e saber-ser, em conformidade com tais necessidades ou, pelo contrário, baseia-se numa perspectiva tradicional assente numa pedagogia por objectivos, encontrando-se desactualizado.

Tratou-se de um estudo de caso, numa investigação qualitativa holística, que permitiu desenvolver compreensões a partir das evidências reunidas, das representações dos sujeitos sobre quem recaem os resultados da investigação, que estabelecem uma relação indirecta com os mesmos resultados.

Dos resultados obtidos, percebemos que o currículo do Curso de Contabilidade não se adequa a um currículo baseado em competências, sendo inadequado à realidade contabilística actual, local e global. As conclusões chegadas permitem-nos defender uma revisão curricular do curso para adequá-lo às competências necessárias à garantia duma profissão de contabilista de sucesso. Como contributo, propomos um plano de estudos alternativo.

Palavras-chave: Ensino; Contabilidade; Currículo; Competência.

Abstract

The present dissertation aims at obtaining the master degree in MBA - Management, ISCTE Business School, Department of Management.

Titled *the teaching and practice of accounting, aimed at developing scientific, technology and relations competencies*, this study was designed trying to realize the extent to which accounting education, at the institute elected for that, has met the expectations of the profession given the skills that the market, housed in a global world in constant change, establishes as fundamental to successful accounting career.

With new skills needs in accounting practice, resulting from the use of ICT, present in any branch of the human sphere, we tried to see if the accounting course curriculum, of the institute, is designed to give graduates the skills of knowing how to **know**, knowing how to **do** and how to **be** or, conversely, is based on a traditional perspective based on a pedagogy by objectives, and is outdated.

It was a case study, a holistic qualitative research, which allowed us to develop insights from the evidence gathered, the representations of the subjects on whom fall the results of research, establishing an indirect link with the same results.

From our results, we find that the accounting course curriculum is not appropriate for a curriculum based on skills, and unsuited to current accounting practice, locally and globally. The conclusions reached allow us to defend a curriculum review of the course to suit the skills necessary to ensure a successful accountancy profession. As a contribution, we propose an alternative curriculum.

Keywords: Education, Accounting, Curriculum, Competence.

Índice

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice de quadros e figuras.....	viii
Lista de siglas e abreviaturas	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: CURRÍCULO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DA CONTABILIDADE.....	9
1. Compreender o currículo na proposta de revisão curricular do Curso de Contabilidade.....	9
1.1. As origens e a afirmação do Currículo como área de conhecimento	9
1.2. Conceituação do termo currículo	12
1.3. Da abordagem curricular por objectivos para uma abordagem curricular por competências, aplicada ao ensino da Contabilidade	16
1.4. Currículo e avaliação.....	19
1.4.1. Avaliação curricular de um curso	19
1.4.2. Critérios	20
1.4.3. Tipos de dados e metodologias.....	22
CAPÍTULO II: O ENSINO SUPERIOR DA CONTABILIDADE.....	23
1. O Ensino da Contabilidade.....	23
1.1. Evolução histórica da prática contabilística	23
1.2. Desafios e competências para a prática contabilística, na actualidade	26
1.3. As novas ferramentas tecnológicas e metodologias no ensino da contabilidade	32
2.O Ensino Superior Contabilidade em Cabo Verde	34
2.1. Enquadramento no sistema educativo	34
2.1.1. A integração do curso da contabilidade no Instituto.....	37
2.3. A glocalização dos dilemas e desafios e expectativas Percurso e processo de integração curricular das necessidades do mundo laboral.....	40
2.4. Ensinar Contabilidade - um desafio profissional docente	42
CAPITULO III: PERCURSO METODOLOGIA	45
1. Enquadramento metodológico do estudo.....	45
1.1. Natureza da Investigação.....	45

1.1.1. O método de estudo de caso	46
1.2. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	47
1.2.1. O estudo de documentos	47
1.2.2. A entrevista	48
1.3. População e amostra.....	48
1.3.1. Constituição da amostra.....	49
1.4. Construção de um modelo de recolha e análise de dados.....	50
1.5. Métodos, instrumentos e técnica de análise de dados	50
1.5.1. A análise documental	50
1.5.2. Análise de conteúdo	51
1.3. A triangulação metodológica	53
1.6. Planeamento da investigação.....	54
CAPITULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	55
1. Apresentação dos resultados	55
1.1. Documentos analisados	55
1.2. Entrevistas realizadas	61
2. Análise dos resultados	87
CONCLUSÕES	93
CONTRIBUTO DA DISSERTAÇÃO.....	96
BIBLIOGRAFIA	103
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	105

Índice de quadros e figuras

Quadro 1: ENTIDADES DEDICADAS À INVESTIGAÇÃO EM CONTABILIDADE	25
Quadro 2: PERFIL PROFISSIONAL DO CONTABILISTA	28
Quadro 3: ÁREAS DE FORMAÇÃO NUCLEARES PROPOSTOS PELO TOC.....	30
Quadro 4: MODELO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	50
Quadro 5: PLANO GERAL DE INVESTIGAÇÃO	53
Fig. 1: Planeamento da Investigação.....	54

Lista de siglas e abreviaturas

AAA	American Accounting Association
AECC	Accounting Education Change Commission
AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
CENFA	Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo
CFN	Centro de Formação Náutica
CPA	Certified Public Accountants
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Portugal)
CTOC	Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas
DGES-MCTES	Direcção-Geral do Ensino Superior - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EESPC	Estatuto do Ensino Superior Privado e Cooperativo
EFPES	Escola de Formação de Professores de Ensino Secundário
ERP	Enterprise Resource Planning
ESCS	Escola Superior de Comunicação Social
EU	União Europeia
EUA	Estados Unidos da América
HBS	Harvard Business School
IASB	International Accounting Standards Board
IES	Instituições de Ensino Superior
IESIG	Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça
IMA	Institute of Management Accountants
INAG	Instituto Nacional de Administração e Gestão
INIA	Instituto Nacional de Investigação Agrária
INIDA	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário
IPL	Instituto Politécnico de Lisboa
ISCAL	Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa
ISCAP	Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
ISCEE	Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
ISE	Instituto Superior de Educação
ISECMAR	Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
M_EIA	Escola Internacional de Arte do Mindelo
MBA	Master Business Administration
PSE	Projecto de Simulação Empresarial
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TOC	Técnicos Oficiais de Contas
UC	Unidade Curricular
UCres ou UCs	Unidades Curriculares
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÚNICA	Universidade Intercontinental de Cabo Verde

INTRODUÇÃO

*“De tudo ficam três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...”*

Fernando Sabino

Nas últimas décadas, sobretudo marcadas pela internacionalização da economia, as organizações têm vindo restringir a ocupação de cargos e funções à formação especializada, exigindo competências e habilidades para as mais diferentes actividades (Kraemer, 2005).

Assim sendo, parece-nos fazer sentido discutir a adequabilidade da formação actual do profissional de Contabilidade dentro das novas exigências socioprofissionais, para melhor conhecer as necessidades emergentes em matéria de competências procurando enfrentar os desafios desta área de conhecimento nas suas vertentes teórica e prática e contribuir com uma representação pessoal acerca das exigências pedagógicas do ensino da Contabilidade, em função das mesmas expectativas e desafios.

Esse constructo integrador de duas dimensões centrais do processo formativo, ou seja, a oferta formativa e o docente agente formador, pretende-se atingido da mediação entre as expectativas da nova realidade social, as exigências em profissionais especializados para actuarem na gestão de negócios e organizações empresariais e as necessidades em competências do formador e educador do ensino superior da contabilidade.

Naturalmente, não pode haver disfunção entre o perfil de competências do contabilista e as solicitações do mercado laboral, assim como é preciso ter docentes qualificados dos pontos de vista científico, técnico e pedagógico para os acompanhar e orientar o seu processo formativo. Assim encontramos a justificação para a produção científica neste domínio, com vista a contribuir para desocultar as necessidades em competências fundamentais e argumentar uma proposta harmonizadora da formação com a prática do exercício da profissão. Nesta investigação, importa discutir, não só, as necessidades de adequação do

conteúdo da formação, mas também do perfil de competências pessoais e profissionais do docente do Curso de Contabilidade.

É facto que, nos últimos tempos, o ensino superior tornou-se numa arena de grandes discussões sobre o seu conteúdo e sobre a sua forma, em grande parte impulsionado pelo projecto de Bolonha que instituiu um sistema europeu de créditos capaz de proporcionar, na união Europeia, a continuidade dos estudos de um estado para outro e o reconhecimento dos diplomas entre os estados membros. Este é um marco importante em alterações no espaço europeu, com implicações em outros contextos políticos, sociais e económicos, nomeadamente em Cabo Verde e numa altura em que o mundo se desenha, cada vez mais, como uma aldeia global.

Como aldeia global as sociedades interpenetram-se e influenciam-se mutuamente proporcionando esforços de ajustamento de desafios e expectativas para fazer parte do projecto humano comum. Isto justifica que o ensino superior esteja sob um intenso questionamento quanto à natureza, objectivos e finalidade, na procura de uma melhor forma de se adaptar e responder aos desafios que se lhe são colocados, nesta época em que novas possibilidades se abrem e seguem lado a lado com novos desafios e profundas inquietações, geradas pela globalização. Daí que, é importante captar os *inputs* desta realidade nos domínios dos *curricula* e metodologias específicas do ensino da Contabilidade, para uma melhor resposta às tendências evolutivas do mundo laboral local e globalizado.

Entendemos que formar o cidadão, como potencial de desenvolvimento social, cultural, económico e político implica articular o ensino superior com as demais instituições sociais. Com este entendimento, a Universidade não pode estar fora ou à parte desta realidade como instituição social com responsabilidades únicas de construção da massa crítica indispensável ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural de qualquer comunidade.

Além disso, hoje, os processos de ensino e aprendizagem regem-se por novas regras e entendimentos, destacando-se o desenvolvimento de uma pedagogia interactiva e orientada para o desenvolvimento de competências, onde professores e alunos ensinam e aprendem, numa interactividade virada para o reforço da capacidade de resolução de problemas com que uns e outros se deparam, para conferir significado aos actos de ensinar e aprender.

Formar profissionais capacitados a agregar valor no mercado de trabalho, confere à Universidade a imposição de expandir a sua intervenção para além dos aspectos técnicos, pois o ensino deve propiciar competências científicas, técnicas, sistémicas e relacionais, todas elas consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal, profissional e sociais.

Como ferramentas de trabalho perfeitamente integradas no ambiente produtivo da Universidade e particularmente no ensino da contabilidade, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm encurtado a distância entre povos e nações sendo que, hoje em dia, torna-se impossível vida humana sem existência das TIC, justificando-se a sua abordagem nesta investigação.

A Contabilidade enquanto ciência, por imperativos legais ou de gestão e organização socialmente presente na maior parte das instituições, sejam elas de que dimensão, natureza ou localização forem, tem promovido a afirmação das TIC nas suas estruturas de funcionamento com algum determinismo.

Por conseguinte, um ensino da Contabilidade que se crê capaz de gerar técnicos preparados para responder aos anseios do mercado tem que, forçosamente, atender às contingências desse mesmo mercado, sob pena de se estar a desperdiçar recursos sem que se obtenham os resultados desejados. Muitas Escolas de Contabilidade têm vindo a perceber esse fenómeno, tendo já, algumas delas, realizado estudos no sentido entender até que ponto o actual ensino da Contabilidade se adequa à realidade dos novos tempos e como as TIC podem resultar como substância necessária às novas tendências e aprendizagens, de forma a tirar maior partido destas ferramentas universais, quanto ao uso e quanto à sua aplicabilidade no mundo das profissões.

Conhecer os dois lados – o do ensino e o da prática institucional – permite, seguramente, perceber que existe uma lacuna enorme entre aquilo que se ensina no Curso de Contabilidade da instituição que ministra o curso objecto deste estudo e a prática profissional local, podendo-se potenciar a exploração das TIC, entre outras ferramentas incontornáveis a que se devem juntar novos conhecimentos e a renovação das propostas conteudais e os métodos de trabalho existentes nas diferentes áreas UCs que formatam o curso, na sua realidade mais restrita que é a unidade curricular.

Efectivamente, hoje em dia, a inadequação de metodologias e ferramentas, assim como alguns conteúdos que são ensinados, permite-nos constatar, a título de exemplo, que se perde tempo ensinando aquilo que as aplicações informáticas já fazem automaticamente. Enfatiza-se o conhecimento e esquecem-se as destrezas e outras competências como sejam de análise, interpretação e comunicação. Junta-se a isso o facto do saber, com o auxílio das TIC, é cada vez mais prático e remete para o saber analisar, interpretar e comunicar. Até porque, um pouco por todo o mundo, os sistemas de normalização contabilístico dão primazia ao relato em detrimento dos mapas demonstrativos.

Hoje, pela existência dos *Enterprise Resource Planning* (ERP), um sistema integrado que congrega todos os dados, num só, dos diferentes módulos de Contabilidade, Recursos Humanos, Vendas, Armazém, entre outros. Efectivamente, basta processar uma factura, uma folha de ordenados, uma entrada ou saída do armazém, para que, imediatamente, isso se reflecta automaticamente na contabilidade em todos os mapas necessários (diários, razão ou extracto, balancetes, entre outros). Nesta base, em vez de se ensinar como elaborar um diário (razão ou extracto; bem como o balancete) parece-nos melhor ensinar a analisar interpretar e reportar (discutir) os mapas extraídos dos ERP.

Em simultâneo com as reflexões acima propostas, torna-se evidente a necessidade de reflectir sobre o profissional docente do ensino superior e as suas necessidades em perfil de competências para acompanhar o devir neste campo científico. Para Kraemer (2005), reflectir sobre o trabalho do professor do ensino superior da área de Contabilidade, como actividade socioprofissional, implica o comprometimento com a melhoria e quiçá com a renovação da formação de professores para este nível de ensino. Esta constatação parece indicar a necessidade de se desenvolver um processo curricular e educacional diferenciado na área da Contabilidade, com implicações desde a sua definição em função dos fins e objectivos, à sua estrutura e organização curricular em estreito diálogo com a sociedade empregadora e com a devida orientação professoral.

Com base nas preocupações expressas, este trabalho de investigação é um estudo que privilegia a análise dos *curricula* do actual Curso de Contabilidade do Instituto, para perceber as limitações existentes e as necessidades de renovação curricular dos planos de estudo e programas das unidades curriculares, com vista a promover os devidos ajustamentos para que a formação esteja sintonizada com a realidade actual desta área científica e promova a adequação do perfil de competências pessoais, relacionais e sociais dos licenciados como profissionais, nesta área de conhecimento, em consonância com os desafios e expectativas “globais”.

Ainda, no que tange à formação de professores para o Curso de Contabilidade, o contributo é no sentido de aproveitar a discussão dos dois modelos pedagógicos: pedagogia por objectivos e pedagogia por competências para revelar as vantagens que se podem tirar do segundo modelo e a pertinência da mudança de estratégia metodológica no ensino da contabilidade, seja para corresponder a um novo projecto pedagógico, declaradamente mais consentâneo com o ensino superior que se pretende capaz de acompanhar o sentido das mudanças locais e globais, seja para acompanhar o evoluir das metodologias que,

experimentadas em outros contextos, tem-se revelado mais eficazes e funcionais que o modelo prevalecente no Instituto, que não foi capaz de resolver a disfunção entre a teoria e a prática profissional.

Justificação do tema e motivações

“O ensino e a prática da Contabilidade, orientado para o desenvolvimento de competências científicas, tecnológicas e relacionais” é um tema que resulta das percepções de que o grande desafio da educação contabilística é hoje o de adequar as competências dos seus diplomados à realidade social, económica e profissional.

Da nossa observação da gestão curricular e pedagógica assumida no/pelo Instituto, parece-nos que a linha educacional que tem sido adoptada impossibilita o aluno de recriar o seu conteúdo profissional através da reflexão e análise crítica do conhecimento, torna-o reproduzidor de ideias e do que lhe é ensinado como verdades absolutas, inibindo a desejada atitude de questionamento e compreensão que contrariariam uma mera memorização acrítica e sacramentada.

Entendemos que o diplomado contabilista deve ser capaz de desenvolver, analisar e implementar sistemas de informação contabilística, de controlo e de gestão e ser capaz de exercer com ética as suas atribuições. Além disso, deve integrar os problemas da sociedade e assumir uma postura de maior autonomia e participação na sociedade em que se encontra inserido relevando a sua perfeita sintonia com as responsabilidades sociais que deve demonstrar.

Acreditamos que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelas instituições de ensino superior, nomeadamente aquelas que ensinam a Contabilidade, está longe de aproveitar todas as suas potencialidades na melhoria da competência profissional dos futuros técnicos. As dificuldades em eliminar o hiato existente entre o ensino e a prática da Contabilidade, entremeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação parecem ser cada vez maiores, mas urge agir com alguma celeridade para contrariar o estado das coisas.

É facto que, com a crescente tecnologia e sua rapidez, as coisas do mundo evoluíram e a profissão contabilista não pode continuar como anos atrás, ela tem que evoluir tem que pensar e buscar além do que o cliente pede. Kraemer (2005) subscrevendo o pensamento de Borges (2000), admite ser necessário que as faculdades se consciencializem e procurem, cada vez mais, atingir a qualidade da sua formação, sendo necessário adequar e reformular os currículos, visando a satisfação do mercado laboral.

Por tudo isso, o estudo e consequente revisão curricular do Curso de Contabilidade, potenciando a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e as actuais tendências científicas, académicas e laborais desta área do conhecimento assume um papel cada vez mais relevante, não só como forma de criar competências ao profissional de Contabilidade, mas também como forma de acentuar a preparação dos mesmos para o mercado de trabalho, quer em contexto nacional, quer em contexto de internacionalização.

Pergunta de partida e questões de investigação

A discussão que nos proponho realizar implica-nos na procura de resposta para a pergunta de partida: *o currículo do Curso de Contabilidade do Instituto absorve e integra as tendências actuais desta área de conhecimento de forma a proporcionar uma formação adequada aos futuros Contabilistas Cabo-verdianos, num mundo globalizado?*

O questionamento e a discussão implícitos nesta questão geradora da investigação obriga-nos a uma maior especificação através das seguintes questões:

- Quais as tendências que marcam hoje o ensino superior globalizadas?
- Como é que o subsistema do ensino Cabo-verdiano tem reagido à integração das mudanças educativas e curriculares, em curso, na esfera global?
- Que perfil de competências poderá estar em harmonia com as necessidades, tendências e expectativas de um Curso de Contabilidade?
- O Curso de Contabilidade do Instituto está configurado para conferir a formação necessária ao diplomado em contabilidade, numa perspectiva local e global?
- Quais as representações dos sujeitos sobre o currículo do Curso de Contabilidade e as necessidades de ajustamentos ao mundo laboral face as expectativas e tendências actuais?
- Que perfil e orientações curriculares são adequadas a uma proposta de revisão curricular do Curso de Contabilidade?

Objectivos do Estudo

A concepção de objectivos de investigação é fundamental, pois ajuda a criar um fio condutor entre o que se pretende investigar e o que se pode efectivamente executar, à medida que desocultamos o nosso objecto de estudo. Para a realização bem sucedida deste trabalho de investigação, traçamos como objectivo geral: *perceber o grau de ajustamento e/ou*

adequabilidade entre o currículo do Curso de Contabilidade do Instituto e as necessidade e exigências de adaptação em função do contexto e das tendências actuais globalizadas.

Para concretizar este objectivo determinamos como objectivos específicos:

- Conhecer as tendências globalizadas do ensino superior, com particular ênfase sobre o perfil de competências pretendidos em *curricula* dos cursos de contabilidade noutras Instituições.
- Perceber como é que o subsistema do ensino Cabo-verdiano tem reagido para a integração das mudanças educativas e curriculares, em curso, na esfera global.
- Estudar o plano de estudos e programas do Curso de Contabilidade visando detectar potencialidades e constrangimentos que possam ditar uma revisão curricular do mesmo.
- Analisar as representações dos sujeitos sobre o currículo do Curso de Contabilidade e as necessidades de ajustamentos ao mundo laboral face as expectativas e tendências actuais.
- Participar das propostas de revisão curricular do Curso de Contabilidade como contributo fundamental da dissertação.

Recursos metodologia

Do ponto de vista metodológico realizámos um estudo de caso, suportado por uma abordagem qualitativa, efectuada através do recurso às técnicas de recolha de dados entrevista e análise documental a que juntámos as técnicas de triangulação de dados e à análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos. O percurso metodológico seguido e as técnicas implementadas permitiram-nos aceder e discutir informações importantes e possibilitou-nos desocultar o objecto de investigação, constatar e fazer inferências e, por fim, extrair conclusões e apresentar subsídios capazes de justificar a pertinência do estudo.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos.

O primeiro é uma conceptualização teórica em torno das questões curriculares, incidindo sobre as posições e concepções que têm animado as discussões neste campo de estudo e proporcionado os progressos atingidos nesta área científica das ciências da Educação. Este olhar sobre o campo do currículo mostrou-se essencial para desenvolver uma compreensão sobre a actividade curricular e as visões que se encontram implícitas no

currículo do actual curso da contabilidade do caso estudado, tanto do ponto de vista da concepção como da prática. Isto porque importava perceber as lógicas construídas e desenvolvidas na organização e gestão desse curso, uma questão possível apenas com o conhecimento do enfoque teórico do campo curricular. Este desenvolvimento, tendo em conta os objectivos do estudo, implicou-nos na procura de resposta teórica também para as questões de avaliação do currículo, importante para nos apoiar na análise do currículo do curso e na formulação de propostas e orientações para a sua adequação aos novos tempos.

O segundo capítulo é uma análise das tendências que marcam as revisões curriculares dos cursos de contabilidade, nos países mais avançados no campo educativo, particularmente no ensino superior cujas adaptações já foram feitas atendendo a questões de desenvolvimento sustentado e de adequação na realidade local e globalizada. Conjuntamente, efectuamos o enquadramento do ensino superior de Cabo Verde para perceber a absorção das tendências locais e globais na institucionalização do ensino superior e nas práticas curriculares dos cursos de contabilidade, particularmente no caso em estudo.

No terceiro capítulo, partilhamos as nossas opções metodológicas, resultantes de uma reflexão profunda sobre que metodologia ou metodologias seriam as mais adequadas ao estudo que pretendíamos realizar, argumentando as nossas escolhas e apresentando todos os expedientes efectuados para a sua concretização e para a conclusão bem sucedida da investigação, com base nos critérios de rigor científico, ética e responsabilidade intelectual.

No quarto capítulo, primamos pela apresentação dos dados que consideramos relevantes, após triagem e organização metódica dos resultados da investigação, e procedemos à análise de resultados que nos permitiram fazer inferências e extrair conclusões acerca do objecto de estudo.

A finalizar, apresentámos as conclusões do estudo e um contributo da dissertação em forma de desenho do perfil de saída do diplomado em contabilidade e orientações para a adequação do currículo do curso da contabilidade às necessidades locais e globais, ou seja à sua glocalização.

CAPÍTULO I: CURRÍCULO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DA CONTABILIDADE

O currículo deve estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade para o aluno, e orientações programáticas para os professores, devendo resultar na interacção verbal, didáctica e escolar.

Sílvia Cardoso

1. Compreender o currículo na proposta de revisão curricular do Curso de Contabilidade

A tónica deste trabalho de investigação recai sobre o currículo do Curso de Contabilidade pelo que se torna pertinente formular uma discussão, no essencial, sobre o termo currículo, nas linhas que têm animado a sua problematização no seio da comunidade científica, para que se possa perceber as necessidades de renovação nesta matéria com vista a aproximar a oferta formativa das práticas da profissão de contabilista.

Reflectir sobre o termo currículo e as suas significações, de certo, permite perceber, não só, o significado do currículo nas suas múltiplas, como também a importância das escolhas que se fazem na formulação de uma proposta de ensino e formação superior no domínio científico em pauta. Efectivamente, é preciso que percebamos o que é Currículo? Qual o objecto do campo curricular? Que subsídios oferece ao professor para a sua prática pedagógica? Que plano de propostas alternativas proporcionem os novos enfoques contemporâneos de currículos no currículo do Curso de Contabilidade da Instituição? Que competências docentes se desejam na implementação do mesmo?

1.1. As origens e a afirmação do Currículo como área de conhecimento

O campo curricular emerge como um novo campo de conhecimento educativo nas ciências da educação, motivado por questões políticas e sociais, percebido como meio de resolução de problemas educativos. No século XX, há uma grande evolução no debate das questões curriculares e com isso ganha maior expressividade e relevância surgindo como uma área de conhecimento autónoma sob o conceito de teoria e desenvolvimento curricular (Cardoso, 2003).

Do ponto de vista estrutural, este novo campo de conhecimento educativo adquire uma forma complexa e sistémica, realizando-se sob quatro vertentes interactivas e coesas, traduzidas em fases, claramente, distintas: a da justificação teórica, a do planeamento e da elaboração curriculares, a da operacionalização e a da avaliação (Cardoso, 2003). Assim

sendo, segundo a autora, o currículo abrange espaços distintos e interligados com funções complementares desde o poder político-administrativo, onde são definidas as opções das políticas educativas, à sala de aula onde as mesmas são implementadas em forma de conteúdo a ser ministrado.

O currículo absorve a didáctica geral, na medida em que reflecte o currículo na sua fase operatória, no processo ensino-aprendizagem na sua forma de orientações pedagógicas de realização dos propósitos educativos. Na sala de aula abrange a didáctica específica resultando na harmonização entre o método e o conteúdo de acordo com os propósitos pedagógicos (Cardoso, 2003).

As origens dos estudos curriculares são marcadas pelo herbartianismo, reflectindo-se na selecção e organização cuidadosas dos conteúdos (Zais, 1981; Hameyer, 1991, *cit in* Pacheco, 1996). Paraskeva (2001) apoia-se no pensamento de Pratt (1980) e afirma existir consonância com uma preocupação já do séc. XII, manifesta no questionamento sobre o pragmatismo dos conteúdos curriculares face à sua utilidade social.

O termo currículo surge inicialmente, com a noção de UC em 1633 *Oxford English Dictionary* (Pacheco, 2001). Paraskeva (2001) diz corresponder ao significado de graduação atribuída a um professor, com base no conceito de currículo como uma entidade educativa que possui uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial a ser continuada e concluída.

Segundo Cardoso (2003) a conquista de espaço pela teorização curricular é significativa na acção da *National Society for the Study of Education*, em 1895, que se transformou num espaço de debate sobre os conteúdos e as formas de organização do currículo, tendo sido essencial na institucionalização do campo curricular com a publicação de *The Foundations and Technique of Curriculum Construction* (1926).

Nesses estudos iniciais sobre o currículo, segundo Pacheco (2001) são referência de primeira linha as obras de W. Charters (1923) *The Curriculum Constitution*; Dewey (1900) *The absolute curriculum*; Dewey (1901) *The curriculum in elementary education*; Dewey (1902) *The child and the curriculum*.

Em resumo Dewey discute a educação como necessidade de vida; relaciona a verdade com experiência, sendo que a primeira deve constituir o propósito de investigação e seria modificada à medida que surgissem novas descobertas no domínio civilizacional, requerendo a sua contextualização temporal e espacial. Dewey defendeu uma educação cuja orientação se opunha ao empirismo dos seus antecessores atribuindo um sentido utilitário ao currículo (Paraskeva, 2001).

Muitos estudiosos creditam os estudos de Bobbit como o grande marco na história do currículo. Bobbit publicou *The Curriculum* (1918) que lhe mereceu a designação de “o pai do currículo” e *How to make a Curriculum?* (1924). Bobbit e Charters (outro autor importante) foram influenciados pelos estudos de Dewey, que introduziu a experiência como forma de pensar a sociedade no sentido de que a educação fosse uma construção contínua e reflectida defendendo o pragmatismo em detrimento do empirismo, o behaviorismo e o primado da eficiência curricular (Pacheco, 2001; Paraskeva, 2001).

Outra referência significativa, mentor da pedagogia por objectivos foi Tyler. Publicou a obra *Basic Principles of curriculum and instruction* (1949) e com Virgel Herrick escreveu *Toward Improved Curriculum Theory* (1949), representando um grande avanço no processo de especialização do currículo ao defenderem a necessidade de uma teoria que pudesse sustentar o desenvolvimento curricular (Pacheco 2001). A estas contribuições soma-se o das universidades inglesas e americanas ao criarem departamentos ligados à elaboração e à implementação de programas, bem assim realizaram a publicação de diversas revistas sobre o currículo.

Segundo Cardoso (2007), a partir dos anos 70 do século XX, o termo aparece em múltiplos contextos e adquire várias significações nas Ciências da Educação. Surge assim a Teoria e Desenvolvimento Curricular afirmando-se, o currículo, como um todo e afastando-se da sua concepção inicial que o limitava a aplicação de saberes desenvolvidos por outras UCs. No sentido restrito, enquanto conjunto de estratégias para a realização, o currículo é o elo fundamental para a passagem da teoria à prática. A primeira situa-se no plano de intenções e a segunda, no plano das realizações, possuindo duas dimensões de realização: o formal e o informal (Pacheco, 2001).

No processo de ajustamento entre esses dois campos - o teórico e o prático - esta “ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar o que pode ser face ao que deve ser.” CRSE (1987:193). Ao juntar-se a este conceito actividades de componente curricular, a definição de currículo projecta-nos para uma significação mais lata, tomando em conta as suas várias dimensões, onde se incluem as actividades não lectivas como parte do mesmo. Assim, o currículo resulta do cruzamento de actividades lectivas e não lectivas, de carácter obrigatório, facultativo ou livre e programadas pela escola (CRSE, 1988, cit in Cardoso, 2003).

1.2. Conceituação do termo currículo

Muito se tem escrito acerca do *Currículo*. Um pouco por toda a parte, estudiosos têm-se debruçado sobre esta área de conhecimento tentando desocultar os múltiplos significados que lhe são atribuídos, com base em diferentes pressupostos, enfoques, sensibilidades e crenças. Para Cardoso (2007), nas diferentes abordagens e concepções teóricas, o currículo tem assumido aspectos divergentes, suscitando diferentes interpretações no campo da educação. Pelo facto, existe uma certa dificuldade em definir o termo currículo, possuindo este termo diferentes aceções, o que torna o currículo um lugar de grandes discussões, todas elas pertinentes e enriquecedoras.

No sentido epistemológico, o currículo tem a noção de *currere*, de origem latina, o que pode ser visto como uma caminhada, trajetória ou espaço a percorrer, marcado por dois eixos fundamentais: uma de sequência ordenada, se quisermos, um plano de estudos; e para a noção de totalidade de estudos, entendido como um projecto global (Pacheco, 1996 *cit in* Cardoso, 2003). Enquanto projecto global, pode tratar-se do currículo da educação formal e rege-se por objectivos e finalidades, predefinidos e concretos, sendo fundamentado através da prescrição curricular, normativa de experiências educativas, na generalidade e, em particular, por experiências de aprendizagens (Cardoso, 2003). Enquanto percurso de formação, remete-nos para o conceito de *curriculum vitae*, enquanto conjunto de aprendizagens e de experiências educativas do indivíduo, em iniciativas de formação formais e informais, com objectivos e fins pré-determinados (Pacheco, 2001).

A partir do estudo da natureza e da dimensão do currículo, sustentam-se duas posições que, embora complementares, divergem nos fins e nos objectivos: a primeira, surge no plano da concepção, no acto da planificação do conjunto de aprendizagens e de experiências educativas que se pretendem desenvolver com um determinado projecto curricular; a segunda, deriva da aplicação desse mesmo plano em função dos factores endógenos e exógenos, incontornáveis e incontornáveis (Cardoso, 2003).

O currículo articula um conjunto de factores que condicionam a realização sua currículo e que determinam três enfoques incontornáveis: o dispositivo, que encerra o propósito educativo planificado, tendo em conta o tempo e o espaço em função das finalidades; o contexto organizacional onde ocorre o processo ensino-aprendizagem; o contexto de realização ou processo ensino-aprendizagem (Pacheco, 2001).

A discussão sobre esta noção plural do currículo é visível em Pacheco (2001) que sugere a centração em dois aspectos essenciais na definição do *currículo*: o aspecto *formal*,

que diz respeito ao *plano de estudos* estruturado e preconcebido para que se possa obter um determinado objectivo, através de uma organização por disciplinas, conteúdos e áreas de estudo, ou seja, um programa; o aspecto *informal* que consta do *conjunto de experiências educativas* a serem proporcionadas ao aluno, dando especial atenção aos *inputs* que, segundo o mesmo autor, por serem oriundos de diferentes partes e vivências, importam consigo diferentes saberes, atitudes, valores, crenças, que influenciam a organização e a estruturação do próprio currículo.

Para Pacheco (2001), a primeira abordagem está relacionada com o que muitos ainda entendem por currículo e a prática curricular e que se integra nas concepções de Tyler, Good, Belth, Phenix, entre outros, e que entendem o currículo como um plano de estudos ou programa. Trata-se da perspectiva técnica do currículo, que tem a sua raiz teórica nos “Princípios Básicos do Currículo e do Ensino” de Tyler, em 1949, e que enforma a pedagogia por objectivos. Absorve e defende três campos fundamentais para a selecção dos objectivos curriculares: o aluno, a sociedade e o conteúdo que deve ser ensinado. No programa ou plano de estudos apresenta quatro princípios sobre os quais se deve elaborar o currículo: os objectivos precisos do ensino, a selecção das actividades, a organização das actividades e a avaliação da aprendizagem (Cardoso, 2003).

De acordo com Silva (2000), até à década de 1960, os estudos curriculares reflectiam a tendência para uma abordagem do currículo que se centrava essencialmente no ensino, aprendizagem, avaliação, ou seja preocupava-se fundamentalmente com o cumprimento dos objectivos, desenvolvendo uma visão de currículo influenciada pelo Taylorismo, aproximando a organização e a gestão curricular da escola aos modos de produção em série vigentes no mundo industrial. Esta aceção do currículo, segundo o autor, diz respeito às abordagens tradicionais do currículo sustentadas em grande medida pelos estudos realizados por Bobbit (1918). Nesta perspectiva, importa cumprir o que está pré-estabelecido no programa, num ensino acrítico e a numa aprendizagem memorística e reprodutora.

Nos anos 70, em diferentes partes do mundo, surgiram várias manifestações e reivindicações sobre os direitos humanos, a emancipação da mulher, a justiça social, entre outros, com reflexos no campo educativo, manifestando-se uma rejeição da abordagem curricular assente num sistema educacional autoritária que promovia a injustiça social, económica, racial, género, que contrastava com as novas imposições e ideologia da época (Silva, 2000). Neste contexto de contestação educacional efectiva-se uma reconceptualização curricular, com base no desenvolvimento do pensamento crítico no campo curricular,

promotor de novas abordagens, dando mais atenção à dimensão de implementação do currículo, centrando-se na observação das situações de trabalho experimentadas por alunos e professores, dentro e fora da sala de aula.

Podemos afirmar que se dá início a um processo de transferência do enfoque dos objectivos para as competências curriculares. Passando a admitir-se o significado para o aluno das experiências formais e informais do quotidiano familiar, escolar e social, da análise da sua interferência na qualidade de resposta do aluno no processo de aprendizagem, como um todo, e desse modo diversificando-as em função dos sujeitos aprendentes.

Sobre este entendimento do currículo como um conjunto de experiências educativas, Pacheco (2001), refere que a perspectiva recai sobre a dimensão informal do termo, reflectindo a tradição anglo-saxónica, a qual traduz a ideia de currículo como processo derivado da aplicação do plano de intenções nos vários contextos de decisão (das estruturas centrais às escolares), como um “sistema dinâmico, probabilístico e complexo sem uma estrutura própria” (*idem*:16), um campo especializado do conhecimento.

Esta definição abarca o que é ensinado, em conteúdo e forma, os objectivos, os critérios da avaliação, a organização e a estrutura dos estudos, sua duração e graduação da progressão por anos ou por ciclos. Trata-se de uma intersecção de práticas diversas, funcionando como um sistema em que interagem uma pluralidade de sistemas e de um instrumento que reflecte as relações escola - sociedade, os interesses individuais e colectivos, políticos e ideológicos (Pacheco, 2001).

Nesta diferente acepção, defendida por autores como Schawb (1989), Stenhouse (1984), Gimeno (1988), Zabala (1987), Kemmis (1988). Para estes o mais importante é o que o currículo proporcione, situações de aprendizagem, promovendo todas as dimensões do saber (saber, saber-fazer, saber-aprender, saber-ser e estar). Por isso, muito mais que um programa, o currículo deve levar em conta que, na aplicação do próprio plano de estudo ou programa, há que haver um processo de acompanhamento dos aprendente, onde é preciso considerar e integrar as experiências e vivências de cada um, diferentes entre os sujeitos, por conseguinte, proporcionador diferentes formas de apropriação do conhecimento e do desenvolvimento de competências.

Stenhouse (1984), referido por Cardoso (2007), diz que o currículo deve estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade para o aluno, e orientações programáticas para os professores, devendo resultar na interacção verbal, didáctica e escolar. Ou seja, para os professores, o programa apenas deve servir de base para se orientarem em termos de temas e

conteúdos a serem introduzidos, discutidos e trabalhados com os alunos, visando atribuir-lhes as competências que o mercado laboral requer. Para além disso, na sua evolução, o aluno precisa de ser acompanhado de uma forma contínua e sistemática e “o currículo pode ser visto tanto como um programa estruturado de conteúdos disciplinares, quanto como um conjunto das experiências que a escola provoca em benefício do aluno” (Cardoso, 2007: 58).

Esta nova visão do currículo, centrada nos processos e não nos produtos, privilegia as competências, preocupando-se com as diferenças subjectivas, culturais, sociais, entre outros, moldando-se em conformidade com essas diferenças (Silva 2000).

Cardoso (2007) afirma que esta nova abordagem do currículo focaliza-se no aluno que se percebe como um sujeito crítico, activo e reactivo em detrimento da noção que dele se construiu nas acepções com compõem a perspectiva tradicional, que lhe reserva a condição de sujeito acrítico e reproduzidor do currículo, das ideias e dos comportamentos do seu mestre, o professor.

Na perspectiva desenvolvida pelo movimento de reconceptualização curricular, situado no centro da acção pedagógica, o aluno é estimulado a participar dos actos de ensinar e aprender. Podendo questionar o professor, passa a haver uma interacção entre ambos num processo aberto de negociação e valorização pessoal procurando atribuir significado às aprendizagens no contexto das experiências vividas pelo aluno. Percebeu-se então que cada aluno tem a sua forma particular de ver, perceber e assimilar o conhecimento, tendo em conta as suas vivências e experiências multidimensionais.

Nessa base, a interacção contínua e sistemática entre a teoria e a prática permite acompanhar como é que cada aluno percepção e processa o que lhe é ensinado e as experiências que lhe são proporcionadas pela Escola. Além disso, o currículo como um processo contínuo de formação, admite-se que não termina necessariamente com a conclusão de um curso, mas que se projecta para além em experiências de formação para a vida e ao longo da vida.

Uma outra acepção do currículo é a defendida por Grundy (1987) *cit in* Cardoso (2007) cuja significação sustenta a ideia do Currículo como uma construção cultural e como um interesse emancipatório, que deve ser estudada em harmonia com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas múltiplas realizações e na ordenação particular do seu discurso.

Esta concepção é sustentada a partir de uma visão real do termo currículo e fundamenta-se num modo de organizar um conjunto de práticas educacionais mutáveis em função das

características e necessidades educativas das sociedades, no seu devir. Tem, contudo a limitação de pretender que sejam os alunos a decidir sobre as suas aprendizagens. Mesmo admitindo que neste processo os professores têm um papel decisivo, os alunos teriam dificuldades em responsabilizar-se por estas decisões. No entanto, tem o mérito de projectar uma concepção emancipadora do currículo (Cardoso, 2003).

Pacheco (2001) defende que a abordagem crítica do currículo como *praxis* permite a todos os intervenientes do processo curricular uma consciência crítica com interesses emancipatórios, através de um discurso dialéctico. O currículo não pode ser uma imposição técnica alheia à realidade dos alunos. A sua construção tem que permitir uma implementação integradora de uma participação proactiva e reactiva do aluno a construção do seu próprio conhecimento e, consequentemente, no desenvolvimento de competências das diversas dimensões do saber. Para este autor, torna-se importante provocar mudanças, são só na concepção do currículo da escolaridade regular, de um curso ou de uma formação, mas também na concepção metodológica que requer, bem como nos modelos de avaliação.

1.3. Da abordagem curricular por objectivos para uma abordagem curricular por competências, aplicada ao ensino da Contabilidade

Centremo-nos em dois conceitos importantes na mudança de paradigma educacional, em debate um pouco por todo o mundo: a pedagogia por objectivos e a pedagogia por competência ou a abordagem curricular por objectivos e a abordagem curricular por competência. Começemos por perceber a relação entre o currículo e a pedagogia, para conferir maior sentido ao que se pretende discutir daqui em diante.

A pedagogia relaciona-se com dispositivos e métodos que se utilizam nos processos de ensino e aprendizagem, contendo uma dimensão administrativa (desde a logística dos estabelecimentos, que inclui a parte burocrática) e os processos e métodos utilizados pelos professores na partilha do conhecimento, na orientação e acompanhamento do aluno e nas práticas de avaliação do ensino e da aprendizagem (Marques, 2000).

O currículo, seja visto de que perspectiva for, visa criar condições para formar e transmitir, partilhar conhecimento, no seu sentido mais lato. Importa agora perceber como é que se procede para veicular aquilo que se pretende com o currículo, que metodologia melhor se adequa para materializar cada propósito.

Na abordagem tradicional do currículo o professor, o “mestre” é considerado o dono da verdade ou do conhecimento. O aluno não ousa sequer pô-lo em causa, resta-lhe seguir e

memorizar aquilo que o mestre diz e, ser capacitado para reproduzir aquilo que lhe for transmitido. Todo o processo pedagógico assenta no autoritarismo e no individualismo, o sistema de avaliação é baseado em modelos individualistas que privilegiam a capacidade de memorizar e são efectuados apenas no final de cada período.

Para Silva (2000), esta percepção integra-se no quadro das teorias tradicionais ou da perspectiva técnica do currículo, defendia-se uma visão Taylorista do currículo, com uma organização fundamentada na pedagogia por objectivos proposta por Tyler (1949), preocupando-se com o produto final, assente em objectivos previamente estabelecidos, com metodologias de ensino que visam atingir esses objectivos, preocupando-se em cumprir um determinado programa ou plano de estudo prescrito.

A pedagogia por objectivos relaciona-se com a abordagem técnica do currículo na qual o professor limita-se a ensinar o que está no programa, junta-se a isso, a noção de que conseguirá melhor colocação no mercado de trabalho, aquele que apresentar, no seu currículo, melhores classificações nas disciplinas que fazem parte do plano de estudo do curso, sendo que o programa de cada disciplina deve ser cumpridos na íntegra.

Ora, sendo essa a regra interiorizada pelo mercado laboral adoptada a pedagogia por objectivos, ao aluno resta-lhe preocupar-se em obter as melhores classificações em todas as disciplinas – os fins justificam os meios – não importando, em muitos casos, com a aquisição de conhecimentos, mas mais com a obtenção de boas classificações. Pode-se dizer que, com o conhecimento consegue-se boas classificações mas, boas classificações não revela necessariamente domínio do conhecimento e da sua aplicação.

Na mudança de paradigma para a pedagogia por competências, começa-se a perceber que a abordagem curricular centrada na pedagogia por objectivo não satisfaz os propósitos educacionais e/ou de integração no mundo social e laboral. Significa admitir que, para além do desenvolvimento cognitivo, é preciso saber operacionalizar esse conhecimento (saber-fazer) assim como saber relacionar-se com base em princípios, valores éticos e deontologia profissional (saber-ser e saber-estar). Neste espaço, o aluno passou a ter um papel activo no processo educativo, sendo o centro das atenções e práticas curriculares (Silva, 2000).

Assim sendo, o modelo de ensino aprendizagem pretende-se assente numa pedagogia virada para a prática, reflectindo-se daí uma postura de abertura e mediação por parte do professor nos processos de ensino e aprendizagem, onde se prevê a operacionalização de uma avaliação formadora em que se procura o envolvimento do aluno na sua avaliação (Alves, 2004). Além, disso, prima pelo uso de métodos capazes de proporcionar, ao aluno na sua

individualidade, o conhecimento e as competências necessárias no futuro mercado do trabalho.

Uma abordagem curricular enfocada nas competências, num ensino crítico, participado e negociado entre aluno, professor, assente numa metodologias proactivas. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adoptando-se uma abordagem metodológica assente na resolução de problemas (Alves, 2004).

Segundo Kraemer (2005) com a internacionalização da economia e com a concorrência cada vez mais global, as organizações procuram restringir a ocupação de quadros e funções à formação especializada, exigindo competências e habilidades específicas. Sobre este propósito, acrescentamos às palavras do autor as competências relacionais e competências transversais que permitam versatilidade e capacidade de adaptação a diferentes situações e conteúdos laborais.

Murteira (2004) fala num novo paradigma da economia que se baseia no conhecimento. Com efeito, não basta ter recursos naturais é necessário ter o know-how para tirar o máximo proveito desses recursos. Sendo a contabilidade uma ciência económico-social que tem na sua génese uma vivência prática, a formação de contabilidade está adequada a uma prática pedagógica baseada em competências, até porque, um pouco por toda a parte, os profissionais da contabilidade estão associados em classes com a tendência para uma harmonização e normalização dos procedimentos contabilísticos a nível global o que exige competências específicas desses mesmos profissionais.

Almeida (2004) acredita ser fundamental ao estudante da contabilidade apresentar-se ao mercado de trabalho com capacidade de, no imediato, integrar-se e estar familiarizado com as estruturas organizacionais, estar apto para trabalhar em equipa, sob pressão, entre outras situações laborais. O que tem levado várias instituições de ensino superior a adoptar práticas de simulação empresarial nos *curricula* dos cursos de contabilidade, como forma encontrada para proporcionar aos estudantes situações reais de trabalho e desempenho profissional.

O Curso de Contabilidade abrange diversas áreas de aplicação, uma boa parte da prática contabilística é feita com recursos informáticos pelo que a prática contabilística tem sido fortemente influenciada pelas TIC's, não só como exigência à entrada, como ao longo do curso impor-se como requisito os meios informáticos na realização e concretização das acções de cariz prática.

1.4. Currículo e avaliação

Os anos 1950 marca, o início de actividades de avaliação de programas educacionais em alguns países. Como afirma Alves (2004), cada sociedade, numa dada altura da sua evolução, exige um determinado sistema de avaliação seja da sua formação inicial seja da sua formação contínua, provocando desta forma constantes reformas curriculares.

A avaliação está presente em todos os domínios da actividade humana, de forma formal ou informal, na produção de juízos sobre o que as coisas representam para a pessoa, colectiva ou individual. Na educação, a avaliação versa os programas, matérias de ensino e formação, projectos, entre outros. Ela visa orientar os alunos segundo as suas capacidades, julgar o nível de competências de um professor ou avaliar o desempenho das escolas (Alves, 2004), produzir um julgamento sobre um programa curricular com vista a sua adequação (Lewy, 1979).

Assim como as discussões e entendimentos sobre o termo currículo são moldados em função dos contextos e das experiências dos seus proponentes, com interpretações que longe de serem consensuais são, contudo, enriquecedoras do campo curricular, a avaliação também é conceituada segundo diferentes perspectivas em função da sua estreita relação com os modos de perceber o currículo, desde a sua concepção à sua implementação.

1.4.1. Avaliação curricular de um curso

A avaliação está relacionada com a eficiência de um currículo, para o caso, de um curso como um todo e tem como preocupação fulcral a verificação do sucesso quer seja do programa por inteiro quer seja de alguns componentes do mesmo currículo (Lewy, 1979).

Assim sendo, a avaliação pode focalizar-se sobre uma matéria ou componente específica de um plano curricular de um curso, uma actividade associada à sua implementação, a um guia do docente, aos recursos necessários ao desenvolvimento das diferentes actividades proposta pela formação, ou ainda, recair sobre alguma componente ou característica de uma componente do mesmo plano.

Regra geral, é muito comum avaliarem-se as componentes separadamente. A evolução para as diferentes etapas de avaliação dessa componente progride-se para uma avaliação completa desta componente ou mesmo de todo o currículo, do processo da sua implementação e dos recursos associados (Lewy, 1979).

1.4.2. Critérios

A avaliação é um recurso fundamental para se aferir da qualidade de um projecto de formação permitindo perceber se o mesmo é bom? Se uma componente específica preenche os requisitos em necessidades dos alunos? Que estratégias são mais eficazes? Como racionalizar a ênfase posta nos diferentes objectivos? Entre outras interrogações (Lewy, 1979).

Naturalmente a resposta a estas questões obtêm-se mediante a determinação prévia dos critérios sobre os quais se pretende incidir a avaliação e que proporcionarão a análise necessária à recolha de dados, sobre o que se pretende avaliar. Estabelecer critérios significa estabelecer uma base para o julgamento que pode ser, por exemplo, se o curso tem relevância social, se os materiais despertam interesse do aluno, se os produtos cognitivos estão previstos e a sua adequação, de verificação da aceitação pelos professores das propostas de trabalho e do conteúdo da formação, o interesse que os diferentes tópicos têm na formação pretendida, as necessidades de renovação face ao contexto económico, social, político e cultural. O critério é, então, a designação atribuída a cada item que compõe a grelha sobre a qual se irá produzir o julgamento, ou a avaliação (Lewy, 1979).

Este autor refere Scriven (1978) que sistematiza uma série de critérios para avaliar produtos tais como cognitivos, motivação, percepções, habilidades psicomotoras e sociais que podem servir para avaliar os méritos de um programa. Chama a atenção para a diferenciação dos pesos que cada critério tem neste processo, em função da sua importância no mesmo programa e pelo facto de, frequentemente, os avaliadores empregarem produtos desejados pelo programa, embora se deva também considerar a sua ampliação de forma a integrar itens sobre todos os processos inerentes à utilização do programa e à sua adequação a determinados padrões.

Os critérios mais usados referem-se aos produtos do programa e por essa razão são aqueles que se encontram mais sistematizados que qualquer outro conjunto de critérios, sendo este um primeiro conjunto de critérios determinados. Geralmente, as preocupações têm incidido sobre produtos mais imediatos e intencionais em detrimento dos produtos de longo alcance não intencionais, apesar de muito enfatizados embora muitos programas educacionais já estejam a ser desenvolvidos há muitos anos o que possibilita a avaliação de produtos de longo alcance, conforme sustenta (Ochs, 1974, *cit in* Lewy, 1979).

Revisitando as concepções de currículo estudadas podemos proceder a aproximação desta perspectiva de avaliação com as teorias tradicionais, onde o enfoque é o técnico e mais

facilmente mensurável. Estamos perante a influência do behaviorismo na avaliação, sendo que a mesma encontra-se formulada no quadro de uma pedagogia por objectivos e à pedagogia da mestria que compõem o objectivo terminal de aprendizagem em objectivos intermédios, mensurável através de micro objectivos hierarquizados, cujo fim é o de balizar as aprendizagens. A recolha de informação recai sobre os resultados da aprendizagem a partir de objectivos claramente especificados (Alves, 2004), com efeito, sobre resultados que poderemos considerar de curto alcance.

Mais recentemente, têm sido publicados artigos educacionais que têm vindo a enfatizar a necessidade de se atender ao tratamento tanto de produtos intencionais como os produtos não intencionais (Scriven, 1978 *cit in* Lewy, 1979). Uma outra dimensão do problema relaciona-se com os tipos de comportamentos exibidos, sejam eles de foro afectivo, cognitivo, psicomotores. Esta análise tem sido apoiada pelos trabalhos de Bloom (1956), De Landsheere (1992), entre outros (Lewy, 1979).

Esta tendência é influenciada pela perspectiva crítica do currículo e da formação e assenta sobre uma perspectiva construtivista do currículo e da avaliação, que enfatiza os processos de implementação do currículo e de construção do conhecimento, que fornecem elementos de longo alcance. Os processos de desenvolvimento das propostas curriculares correspondem a um segundo conjunto de critérios, entendidos como aqueles que são gerados pelo uso ou implementação do programa de formação e que Stake (1967) designa de interacções. Estas interacções incluem a participação dos alunos em certas actividades, o interesse pelo professor, a satisfação e iniciativa dos alunos, os padrões desejados de comunicação entre professores e alunos. Resumindo-se na resposta à questão se os processos pretendidos, as actividades em sala de aula e os padrões de interacções estão realmente a acontecer (Lewy, 1979).

Segundo o autor, com este critérios pretende-se responder se o programa contém informação precisa e actualizada, se trata de itens cruciais na área de estudo, se os objectivos do programa são relevantes e contemplam os problemas da vida contemporânea, se os recursos institucionais são satisfatórios dos pontos de vista estético, durabilidade, custos, entre outros. Estes padrões poderão ter origem nos princípios pedagógicos, situando-se no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo no fornecimento do feedback apropriado, reforço, qualidade de repetições, comunicação (clareza, sequência, vocabulário adequado), princípios curriculares (correspondência entre objectivos, actividades planeadas).

1.4.3. Tipos de dados e metodologias

Na recolha e análise da informação para a formulação do julgamento, ou da avaliação de um programa ou componente de programa de ensino e formação, propõe o envolvimento de três categorias de dados (Lewy, 1979, Alkin, 1970): julgamentos (através do recurso a questionários e entrevistas para recolha de opiniões entre os professores, alunos, pais, representantes comunitários com ligação directa ou indirecta), observação (em sala de aula), produtos dos alunos (inferências sobre resultados sobre as aprendizagens, do currículo e dos recursos em produções de vária ordem).

Para analisar a informação deve-se primar pela análise de conteúdo, sabendo que tanto nos elementos estatísticos quanto nos de natureza qualitativa se poderão fazer interpretações qualitativas incidindo sobre o significado das evidências.

O avaliador, investigador que realiza este trabalho de avaliação curricular, tem como fim promover a tomada de decisões em relação ao programa de formação ou programa educacional com base nas orientações curriculares gerais e específicos da área de conhecimento (legais e institucionais), tendo sempre em atenção a importância de se promover uma base de aprendizagens comuns a toda a formação na área científica, mas também a integração local das tendências e expectativas dos indivíduos e das condições de integração social, política, económica e cultural, exigindo dessa forma a atenção à diferenciação curricular. Deve, reflectir sobre a adequação do currículo existente, a pertinência e actualidade da proposta curricular, as necessidades curriculares emergentes.

De acordo com as mudanças educacionais que ocorrem as avaliações tornaram-se cíclicas de acordo com os diferentes países e a maioria dos currículos são revistos em períodos entre quatro a sete anos, variando de país para país (Lewy, 1979). Os programas devem ser monitorados no processo de implementação para introduzir melhorias e colmatar possíveis lacunas ou inadequações e devem ser avaliados posteriormente à sua implementação para permitir verificar o seu impacto.

Questões importantes que se colocam ao avaliador, são, por exemplo, as que são promovidas pelas mudanças sócio-profissionais, comportamentais, mudanças nas percepções dos alunos sobre as suas necessidades de aprendizagem, mudanças nas percepções dos professores sobre a qualidade do currículo, entre outros. Na instrumentação desta investigação, respeitante à recolha e análise de dados desenvolvemos um sistema de categorias correlacionadas com estas questões.

CAPÍTULO II: O ENSINO SUPERIOR DA CONTABILIDADE

Embora o saber pelo saber seja fundamental, o saber fazer é indispensável num curso com estas características. É indispensável o estudante apresentar-se no mercado de trabalho com capacidade de interagir de imediato com a estrutura organizativa que vai encontrar, bem como estar familiarizado com o trabalho em equipa, com a pressão e, fundamentalmente, com as ferramentas que vai encontrar (hardware e software). Neste sentido é considerado necessário que seja contemplada uma prática em ambiente empresarial, seja em posto de trabalho real, seja em prática simulada.

Rui de Almeida

1. O Ensino da Contabilidade

Nos últimos tempos, o ensino da contabilidade tem merecido a atenção de vários estudiosos, um pouco por toda a parte, tentando perceber se o mesmo está preparado para conferir, aos futuros profissionais da contabilidade, as competências e habilitações necessárias para uma carreira de sucesso, preocupando-se com a capacidade desses profissionais acompanharem a evolução do mercado de trabalho, atendendo às suas constantes e vertiginosas mutações. Muitos desses estudos têm-se focado, para além dos aspectos curriculares, nos aspectos que se referem a capacidade dos docentes e as metodologias utilizadas por estes no ensino da contabilidade, sempre procurando enfatizar a preocupação do conhecimento científico mobilizado estar alinhado com as necessidades de integração profissional nesta área de conhecimento.

No presente capítulo, abordamos prioritariamente o ensino da contabilidade, tendo sempre presente a sua vertente prática e a sua relação com as competências fundamentais dos seus praticantes.

1.1. Evolução histórica da prática contabilística

Antes de qualquer discussão sobre o ensino da Contabilidade ou de qualquer outra área de conhecimento, é sempre pertinente começar por efectuar uma abordagem histórica o que nos permite situar o contexto e ter uma ideia do que marcou a evolução e os acontecimentos no domínio objecto de estudo. No que se refere à contabilidade, muitos estudiosos tendem a dividir a sua evolução em etapas, de acordo com factos marcantes evolutivos desta ciência.

Da sua génese e de acordo com Sá (1998) a escrituração contabilística nasceu antes mesmo da escrita comum porque o homem antes de saber escrever teve que se preocupar, em primeiro lugar, com o registo da sua riqueza, com as transacções e as alterações que estas

pudessem provocar nessa riqueza. A este respeito, Mélis (1950) referido por Peleias *et al.* (2007) pondera que a característica antiga da sua presença é a conta, uma operação tão antiga quanto a história da civilização. Mais considera que, pelo facto, a história da contabilidade é, de certa forma, uma consequência da história da humanidade, de suas vicissitudes às mais altas manifestações, particularmente no domínio económico.

Para Sá (1998), vários têm sido os factores que alteraram e têm alterado, até então, a história e a evolução da contabilidade, nomeadamente: o aparecimento das cidades; da estrutura dos estados, do poder religioso, o surgimento da moeda, a concentração de riquezas, a divisão do trabalho, a expansão comercial, a revolução industrial, a descoberta do papel, a revolução científica, a informática, entre outros.

Nos primórdios, a contabilidade foi marcada por uma intuição primitiva vivida na pré-história da humanidade caracterizada pela arte rudimentar e de pré-escrita, uma forma rudimentar de registar a riqueza. A partir de então, surge a fase racional, em que a contabilidade passa a ser um auxiliar de memória, marcada por uma melhor organização e disciplina dos registos com novos métodos para o tratamento da informação com início, aproximadamente, nos 4.000 anos antes de Cristo. Passa, a seguir, a partir da segunda metade do século XI, para uma fase que se começa a preocupar com a evidência de causa e efeito dos fenómenos, marcada pela lógica racional, altura que dá origem à Partida Dobrada (Sá, 1998).

Peleias *et al* (2007) com base nos trabalhos de Vlaemminck (1961) apresenta a evolução histórica da contabilidade paralelamente ao desenvolvimento da ciência económica, para concluir que a contabilidade é uma técnica auxiliar da economia que se desenvolve ou se retrai em função do panorama económico que apresentam as civilizações em diferentes momentos da sua evolução e da sua localização. Conclui, também, que a própria evolução da economia está ligada a um recurso da contabilidade ao serviço das empresas, que é a “técnica das contas”.

No âmbito desta investigação, a fase que mais nos interessa surge quando se começou a produzir matéria escrita para a difusão do conhecimento, a fase da literatura. Para (Sá, 1998), a transmissão do conhecimento contabilístico remonta ao século XI com o surgimento de trabalhos escritos, no Médio Oriente. A estes trabalhos juntam-se os chamados “manuais de partida dobrada” que foram, com maior firmeza, implementados, no século XV, com a publicação do livro de Luca Pacioli, considerado a primeira obra impressa sobre as partilhas dobradas.

Inicia-se, a partir do final do século XVI, a fase designada pelo referido autor de pré-científica, marcada pela procura contínua de conhecimento, com pesquisas que pudessem explicar e entender definições e conceitos em todas as matérias que se prendem com a prática contabilística. Surge na altura a formação das primeiras teorias empíricas, iniciando a lógica do conhecimento contabilístico que projecta esta ciência para além dos actos de registar e reportar a informação (Sá, 1998).

A fase pré-científica teria prolongado, sempre em etapas evolutivas, até o final do século XIX, dando lugar a fase Científica, altura que começam a aparecer as primeiras obras científicas e se estabelecem as bases para o estudo científico das relações dos fenómenos patrimoniais com os factos que seriam efectivamente informados (Sá, 1998).

A partir da década de 50 do século XX, até a actualidade, deu-se início a fase filosófico normativo que se tem preocupado com a normalização e a definição de uma estrutura conceptual, visando a harmonização no tratamento da informação para um entendimento profundo e holístico dos fenómenos patrimoniais. Isto porque, para melhor servir aos seus utentes, a informação contabilística deve ser comparável, no tempo e no espaço, para além de possuir outras características como a fiabilidade, tempestividade, entre outros (Sá, 1998).

Em matéria de entidades que têm vindo a produzir estudos sobre a ciência da contabilidade, em síntese, apresentamos os mais significativos, no quadro 1, conforme investigação realizada por Peleias *et al* (2007):

Quadro 1: ENTIDADES DEDICADAS À INVESTIGAÇÃO EM CONTABILIDADE

ENTIDADE	PAÍS	SITE	PUBLICAÇÕES
The Academy of Accounting Historians	Estados Unidos	accounting.rutgers.edu/raw/aah/	Accounting Historians Journal
Società Italiana de Storia de la Ragioneria	Itália	www.sisronline.it	
Associação Portuguesa dos Técnicos de Contabilidade	Portugal	www.apotec.pt/	Boletim do Centro de Estudos de História da Contabilidade
AECA – Comisión de Historia de la Contabilidad	Espanha	www.aeca.org	
AFAANZ – Accounting History Special Group	Austrália e Nova Zelândia	www.afaanz.org	
Routledge Inc., Reino Unido			Accounting, Business & Financial History

Pelo que se pode concluir, a conceptualização e normalização da contabilidade desde sempre se sustentou na sua prática, na aplicação das técnicas contabilísticas e no acompanhamento da prática comercial ou transaccional, ou seja, o mundo dos negócios

influencia ou até determina a definição de normas e procedimentos contabilísticos e esta, por sua vez, tem consequências no ensino da contabilidade.

1.2. Desafios e competências para a prática contabilística, na actualidade

De acordo com Foster & Bolt-Lee (2002) o ensino da contabilidade precisa de se manter a par das constantes alterações no mundo dos negócios, implicando revisões curriculares e um corpo discente cada vez mais desafiador.

Desde sempre, o ensino de contabilidade tem reflectido a necessidade de se adaptar ao contexto de mudanças constantes em que as organizações operam. As organizações profissionais têm analisado as necessidades do profissional de contabilidade no sentido de garantir uma formação nesta área que prepare os alunos para o sucesso profissional. Do aluno de contabilidade espera-se que tenha uma postura activa na sua formação, enquanto do professor deseja-se uma atitude de orientador da formação e das aprendizagens do aluno (Arantes, 2009).

Para Kraemer (2005) a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no seu *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI*, de 1999, definiu quatro pilares essenciais para o planeamento e orientação das políticas estratégicas para o ensino superior. Para essa autora, esses pilares constituem um instrumento valioso, norteador para todos que regem pela via do ensino que se configura como uma das principais forma de alcançar o desenvolvimento humano. A educação, segundo a mesma, tem como principal objectivo a construção, nas pessoas, de competências e habilidades que lhes logram o desenvolvimento pleno e integral.

Kraemer (2005) em referência a Negra (2003) diz que, para que se possa enfrentar as diversidades, as complexidades e os desafios dos tempos hodiernos, os quatro pilares essenciais, para a educação, destacados pela Unesco nesse relatório são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver e Aprender a ser.

Para aprender a conhecer uma pessoa deve procurar sempre o conhecimento e não ficar a espera que o mesmo chega até si, deve aprender como aplicar ou utilizar o conhecimento (aprender a fazer), deve aprender a conviver e trocar experiências com os outros o que implica aprender a ser e estar com ética e bons valores.

Para o ensino da contabilidade, esses requisitos são condições *sine qua non* para uma prática contabilística, de acordo com a conjuntura actual.

A *American Accounting Association* (AAA), uma organização profissional para educadores de contabilidade, nomeou uma comissão em 1984, para o estudo do ensino de contabilidade e o futuro da profissão. Esse estudo designado por "Futuro do Ensino da Contabilidade: Preparando-se para o desenvolvimento da Profissão" que resultou no relatório *Bedford* no qual se concluiu posteriormente, segundo Foster e Bolt-Lee (2002), que a formação da contabilidade requer uma revisão extensiva.

Na sequência desse relatório a AAA criou, em 1989, A *Accounting Education Change Commission* (AECC) uma outra comissão para desenvolver aquilo que foi designado por “mudança do foco na filosofia da formação de contabilidade” uma vez que concluíra que a formação de contabilidade não estava a acompanhar o ritmo da profissão. Essa comissão publicou várias declarações, incluindo um perfil composto pelas competências necessárias aos formandos em contabilidade. A própria ofereceu subsídios para ajudar a implementar diversos programas de contabilidade e estudar as mudanças curriculares recomendadas. A partir de então a formação e pesquisa de contabilidade começou uma lenta transformação (Foster e Bolt-Lee, 2002).

Vários estudos apontam para mudanças na formação de contabilidade. Entre estas destacam-se o aparecimento das grandes empresas de prestação de serviços de contabilidade e auditoria, multinacionais que publicaram o *Big Eight white paper*, de 1989, sobre "Perspectivas da Educação: Competências para o sucesso da profissão contabilista", onde foram analisadas as preocupações sobre os diplomados em contabilidade. Em 1994, o *Institute of Management Accountants* (IMA) apresentou os resultados do seu estudo.

O *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) abordando as necessidades e os requisitos para se aderir à classe dos contabilistas certificados nos Estados Unidos da América, emitiu, em 1998, o *CPA Vision: Focus on the Horizon*. Trata-se de um projecto de visão sem precedentes, desenvolvido no final dos anos de 1990 pelas associações de contabilistas certificadas de todos os Estados Unidos da América, que serviria de suporte para esses profissionais, para além do século XXI.

O projecto *CPA Vision: Focus on the Horizon* criou uma visão global e integrada para o futuro dos profissionais de contabilidade, e foi concebido, propondo-se criar a consciência das oportunidades e dos desafios para todos os segmentos da profissão; preparar a profissão para enfrentar as alterações das necessidades do mercado; fazer com que os profissionais estejam unidos no propósito de criar um futuro vibrante e viável; elevar as principais competências e

valores dos contabilistas; guiar as iniciativas actuais e futuras para apoiar a profissão e a protecção dos interesses público.

O objectivo global do projecto era simples e ambicioso, pensado em termos de *habilitar a profissão a criar o seu próprio futuro*; a missão seria *fazer com que os contabilistas entendam o mundo complexo e em mudanças constantes*; e a visão assente no princípio de que *os contabilistas são de total confiança que ajudam as pessoas e organizações a moldarem o futuro*. O mesmo projecto considerou, dentro de três categorias nucleares (valores, serviços e competências), cinco características fundamentais que devem fazer parte do *perfil profissional* do contabilista, conforme se indica no quadro 2, que se segue:

Quadro 2: PERFIL PROFISSIONAL DO CONTABILISTA

VALORES (essenciais e duradouras)	SERVIÇOS PRESTADOS (por um honorário ou salário)	COMPETÊNCIAS (combinação única de habilidades, conhecimento e tecnologia p/criar valores)
Educação contínua e aprendizagem ao longo da vida	Fiabilidade e integridade da informação	Capacidade de comunicação e liderança
Rigor, competência e zelo	Uso da tecnologia	Capacidade de raciocínio lógico e estratégico
Integridade e honestidade	Consultoria para a Gestão e gestão de desempenho	Foco no consumidor, cliente e mercado
Sintonia com as questões do mundo dos negócios	Planeamento financeiro	Interpretar e decodificar a informação
Objectividade	Internacionalização	Domínio da tecnologia

Adaptado de CPA Vision: Focus on the Horizon

Com a publicação desse projecto ficaram evidentes, para os EUA, quais são os valores, serviços e competências exigidos aos profissionais de contabilidade para serem reconhecidos, como contabilistas certificados. Essa reorientação visa essencialmente agregar valor à profissão de contabilidade, pelo que as instituições de ensino de contabilidade precisam de se redefinirem os curricula para estarem aptas a formar contabilistas com o perfil exigido e desejado.

Os propósitos da Europa não divergem dos propósitos dos EUA desde que em 1999, pelo Processo de Bolonha, os estados Membros da União Europeia proporcionaram a discussão sobre os sistemas de Ensino Superior de modo a estudar os contornos de um possível alinhamento dos mesmos a fim de proporcionar aos cidadãos destes estados a possibilidade de dar continuidade dos estudos em outros estados que não o seu, mediante a instituição de um sistema de Créditos ECTS capaz de conferir equivalências nos estudos. Este projecto da política educativa da União, inicia-se, em 1998, com a declaração de Sorbonne,

mas oficialmente o marco é estabelecido a partir de 1999, com a Declaração de Bolonha onde são definidas “as etapas e passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado” (DGES-MCTES, 2011:s/p)¹.

Segundo Sousa e Machado (2009:6),

“Os objectivos subjacentes ao processo de Bolonha visam principalmente favorecer a mobilidade dos estudantes, dentro do país, dentro da Europa e com o exterior, melhorar a ocupação do mercado do trabalho e promover o desenvolvimento europeu, especialmente em relação aos Estados Unidos. Para atingir estes objectivos aponta-se a necessidade de melhorar a compatibilidade e a comparabilidade entre os diferentes sistemas de ensino superior”.

Para o DGES-MCTES (2011:s/p),

“A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida (...). Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.”

No que se refere a aplicação no domínio da Contabilidade, em Portugal, segundo Rodrigues (2010), para que o Técnico Oficial de Contas (TOC) esteja adequado ao processo de Bolonha, terá que adquirir as competências necessárias que lhe permitam laborar num mercado em expansão constante e cada vez mais complexo que o obriga a uma permanente actualização para fazer face às mudanças que acontecem a cada instante.

A Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas (CTOC), de Portugal, nomeou uma comissão eventual para o acompanhamento do processo de Bolonha com o objectivo de propor, a essa câmara, os ajustamentos e procedimentos necessários ao reconhecimento das competências que os candidatos à inscrição, como Técnicos Oficiais de Contas (TOC), devem adquirir numa formação académica, tendo em conta o modelo de ensino superior que resultou da Convenção de Bolonha (CTOC, 2009). Para a CTOC, além dos desafios inerentes ao objectivo principal do processo de Bolonha, existe ainda uma tendência, da maior parte, dos países em adoptar uma harmonização a nível global dos respectivos referenciais contabilísticos aderindo às Normas Internacionais de Contabilidade da *International*

¹ www.dges.mctes.pt. Acesso em 23.09.2011

Accounting Standards Board (IASB) o que exige competências específicas para a interpretação e aplicação dessas normas e das Normas Internacionais de Relato Financeiro

Assim, entendeu, essa Câmara, que a formação académica dos candidatos à inscrição como TOC deve contemplar as seguintes áreas, consideradas nucleares, obedecendo aos requisitos quantitativos mínimos identificados em ECTS, conforme o quadro 3, que se segue:

Quadro 3: ÁREAS DE FORMAÇÃO NUCLEARES PROPOSTOS PELO TOC

DOMÍNIOS	HORAS *	ECTS	(-25%)	SEMESTRES
Contabilidade e Relato Financeiro	360	36	(27)	6
Contabilidade Analítica e de Gestão	180	18	(14)	3
Fiscalidade	180	18	(14)	3
Finanças	180	18	(14)	3
Direito das Empresas	120	12	(9)	3
Ética e Deontologia	45	3	(2)	1
Totais	1.065	105	(84)	19

* Horas de contacto

Tanto para os Estados Unidos da América como para a União Europeia (UE) existe uma convergência de objectivos para os cursos de contabilidade, em que ambos preconizam um curso com um currículo baseado em competências e não apenas para o cumprimento de objectivos. Nesta linha de pensamento e acção, a continuar como está, o ensino da contabilidade tem o futuro ameaçado se as instituições de ensino não reverem os currículos e metodologias pedagógicas dos cursos de contabilidade porque o mundo dos negócios tem sofrido grandes mudanças marcadas pela o avanço vertiginoso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pela globalização e pela concentração de poderes no mercado financeiro com um número restrito de fundos de pensões a controlarem a maior parte das acções das grandes empresas multinacionais. Isso tem levado a que haja, cada vez mais, transacções comerciais complexas cujo ritmo a contabilidade não tem conseguido acompanhar (Albrecht e Sack, 2000).

Além disso, justificam estes autores, que os melhores estudantes já não se interessam por seguir a formação em contabilidade o que leva as instituições de ensino de contabilidade a “abrir as portas” a diplomados menos preparados. O Curso de Contabilidade não se afigura atractivo, comparativamente a outros cursos como a medicina, o direito, entre outros. Os próprios graduados em contabilidade não se interessam em seguir formações mais avançadas nesta área. Da investigação realizada, destacam vários aspectos que têm contribuído para o estado de desinteresse e inadequação dos cursos de contabilidade actualmente, a saber:

1. No que se refere ao campo curricular, os *curricula* dos cursos de contabilidade não estão adaptados às exigências do mercado de trabalho por serem limitados e serem orientados para melhor servirem os interesses das faculdades.
2. Os *modelos e regras pedagógicas* não são adequados para preparar o aluno para o mundo cada vez mais complexo. Trata-se de uma pedagogia sem criatividade que não desenvolve, no aluno, habilidades e capacidades de aprender por si, pensar, raciocinar e questionar, por estar assente em memorizações, dando maior relevo aos exames e testes de conteúdos, baseando-se em muitas palestras e, restritas a uma sala de aula sem contactos com o referido mundo.
3. Os *modelos educacionais dos cursos de contabilidade* estão orientados para cumprir os objectivos predefinidos e não para atribuir, aos alunos, as competências necessárias para serem profissionais de sucesso.
4. Praticamente, na maior parte das vezes, ignora-se as *Tecnologias de Informação e Comunicação* porque insiste-se, durante as aulas, em práticas de recolha e tratamentos de informação que, no mundo laboral, serão efectuadas por um software adequado. Na realidade já não se pratica a contabilidade sem o auxílio das TICs e os alunos ainda não são confrontados com o impacto dessa realidade.
5. Existe uma *falta de contacto, interacção e cooperação das faculdades com as escolas de negócio* “business-school” análogas, bem como dos profissionais do mundo dos negócios – é preciso levar as faculdades para dentro das empresas e trazer as empresas para dentro das faculdades.
6. Em termos de *orientação ou de reorientação estratégica*, as escolas pouco ou nada têm feito, as poucas alterações, que até agora têm sido feitas, não são substanciais e nem abrangentes ou, foram feitas no sentido errado resultando na deficiência de qualidade. Existe uma falta de liderança e direcção no ensino de contabilidade fazendo com que fique em desvantagem em relação aos outros tipos de ensino.

As vozes críticas do modelo de ensino de contabilidade há muito que têm vindo a ser ouvidas, mas só que têm sido individualizadas ou tratadas de uma forma fragmentada, não produzindo a força suficiente caso as mesmas se unissem numa só voz capaz de produzir uma clara chamada de atenção para uma mudança drástica de direcção (Albrecht e Sack (2000).

A situação do ensino de contabilidade não é diferente da do *Titanic*, ou seja, existe a possibilidade de colisão com um *iceberg* que se encontra algures na nossa frente, podemos,

fazer o que fez o capitão desse barco, continuar na direcção do nevoeiro ou, trabalhar com o firme propósito de melhorar o produto formativo que oferecemos aos futuros contabilistas.

1.3. As novas ferramentas tecnológicas e metodologias no ensino da contabilidade

Neste trabalho, defendemos que o ensino da contabilidade deva adequar a uma abordagem curricular por competências porque o mercado reclama por profissionais que sejam capazes de aplicar de forma competente uma multiplicidade de conhecimentos que ultrapassem uma abordagem *behaviorista*. Para defender esta posição fizemos uma incursão sobre as diferentes abordagens que têm animado a prática curricular, tendo reflectido sobre as virtudes e limitações destas, em função dos contextos e do processo de institucionalização da prática curricular e do desenvolvimento desta área de conhecimento, permitindo-nos realizar este tipo de confronto e tomar decisões sobre as linhas orientadoras que devem presidir uma análise e revisão curriculares.

Concomitante com esta posição, segundo o projecto da AICPA, as empresas já pouco ou nada se importam com a contabilidade como uma ferramenta que meramente efectua a recolha, o tratamento e o reporte da informação. Importam-se sim com a contabilidade como uma ferramenta que lhes proporciona a informação certa no momento certo, capaz de acrescentar valor e trazer vantagens competitivas em relação aos concorrentes.

No mundo moderno, globalizado, o foco está no mercado e na satisfação dos clientes, estamos numa era em que os clientes a cada dia têm mais poderes negociais porque têm por onde escolher, por estarem mais informados, dada ao número sempre crescente de ofertas nesse mercado (Jordan *et al*, 2002).

A contabilidade, nos tempos hodiernos, deve ser utilizada para a definição da estratégia e, mais ainda, para a avaliação e análise do grau de eficácia e eficiência das estratégias adoptadas. Os contabilistas têm que trabalhar com a pressão do tempo e rigor, a informação deve ser prestada, aos interessados, quase que instantaneamente, com maior fiabilidade possível. O mercado global “impõe” a harmonização e a normalização (standardização) internacional da contabilidade. Face ao que antecede já não é possível a prática contabilística e, humanamente, não se consegue, com a velocidade que as coisas acontecem no mundo dos negócios, acompanhar e reportar as informações no tempo oportuno e com a máxima fiabilidade possível sem o auxílio das TICs.

As instituições de ensino superior, especialmente, na área de contabilidade e gestão devem estar preparados para formar futuros profissionais com o perfil adequado às exigências

do mundo laboral. Albrecht e Sack (2000) afirmam, a partir de estudos efectuados, que uma das razões que têm contribuído pela falta de interesse dos bons alunos e inadequação dos cursos de contabilidade tem sido a falta de contacto dos estabelecimentos de ensino de contabilidade com as escolas de negócio congéneres. Na nossa opinião mais do que apenas contacto, as instituições de ensino de contabilidade devem mesmo se transformar, ou serem inseridas, em escolas de negócio. Actualmente algumas instituições de ensino superior têm adoptado o figurino do “business-school” em que os alunos são formados em contacto de forma directa ou indirectamente com o mundo dos negócios. Existem já várias escolas de negócio um pouco por todo o mundo.

A Harvard, uma das mais prestigiadas universidades do mundo, situada nos Estados Unidos da América, criou a sua vertente de “business-school”, a *HBS – Harvard Business School* – utiliza uma metodologia designada por “Case Method”, trata-se de uma educação empresarial, introduzido pelo seu corpo docente desde 1925, um processo de aprendizagem interactivo e poderoso que traz a realidade complexa e dinâmica de análise empresarial e de tomada de decisões para dentro da sala de aula. A HBS trabalha com líderes empresariais e organizações de todas as dimensões, em todo o mundo, para pesquisar e escrever novos casos de estudo a cada ano, assegurando a actualização e introdução de práticas actuais e emergentes.

Outras instituições de ensino superior de contabilidade tentam aproximar os alunos ao mundo dos negócios criando ambientes de simulação empresarial montando a logística em torno de um cenário parecido com a realidade empresarial permitindo ao aluno simular práticas empresariais com exercícios, casos ou mesmo jogos de uma realidade virtual.

Arantes (2009) percorreu várias abordagens de autores como Gentry (1990); Malik *et al.* (1997); Springer e Borthick (2004), de entre muitos outros que, praticamente, fazem referência ao papel da simulação empresarial na atribuição das competências necessárias aos alunos de contabilidade, ao que a autora apelida da nova pedagogia para o ensino de contabilidade. Entretanto, a mesma autora diz acreditar que, através do estudo que efectuou, no ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, essa metodologia de ensino, assente na prática, é facilitadora para a aquisição de competências mas revelou que, as unidades curriculares de práticas de simulação empresarial não atribuem, plenamente, aos alunos as competências nelas definidas.

A ideia é ter conteúdos, exercícios e casos de estudo elaborados de acordo com a realidade para que o aluno tenha, durante o curso, tudo aquilo que irá encontrar na sua

realidade laboral, tanto em termos de equipamentos, materiais e operações, como também do *modus operandi*, i.e. a pressão do tempo, o rigor da informação, a capacidade de análise, de comunicação; entre outros.

A prática de simulação empresarial não deve ser implementada através de uma unidade curricular isolada, antes, deve ser uma prática abrangente facultando uma interdisciplinaridade entre várias unidades curriculares que se confluem numa unidade curricular. Segundo Arantes (2009: 82) existe “a necessidade de enquadramento destas unidades curriculares no plano de curso, para que as competências e conhecimentos teóricos necessários, suscitados pelo seu desempenho no decorrer do processo de simulação do mundo real, sejam adquiridos noutras unidades curriculares”. Existe ainda a dúvida sobre qual deverá ser o *timing* certo para a sua implementação: se logo no início e consequentemente ao longo do curso ou, apenas, no último ano do mesmo.

2.O Ensino Superior Contabilidade em Cabo Verde

2.1. Enquadramento no sistema educativo

De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo de Cabo verde (Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro) o Ensino Superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. De acordo com essa Lei, o ensino universitário propõe-se assegurar uma preparação científica e cultural consistente, garantindo uma formação técnica que prepare os diplomados para o exercício de actividades profissionais e culturais fomentando o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. O ensino politécnico visa proporcionar uma formação cultural e técnica de nível superior consistente, desenvolvendo a capacidade de inovação e de análise crítica que garanta conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Nos termos do artigo 32º da mesma Lei de Bases, os objectivos do ensino superior são:

- “ a) Desenvolver capacidade de concepção, de inovação, de investigação, de análise crítica e de decisão;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- d) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- e) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Estimular e dar continuidade à formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural” (LBSE, 1990: sem paginação)

Pelo mesmo Diploma, o ensino superior em Cabo Verde confere aos diplomados os graus de:

- Bacharelato – tanto pode ser ministrado no ensino universitário como no ensino politécnico, com uma duração mínima de dois anos e máxima de três anos;
- Licenciatura – também tanto pode ser ministrado no ensino universitário como no ensino politécnico, com uma duração mínima de quatro anos podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres;
- Mestrado – apenas pode ser ministrado no ensino universitário, com uma duração máxima de quatro semestres, compreendendo a frequência do curso de especialização e a apresentação de uma dissertação original;
- Doutoramento - apenas pode ser ministrado no ensino universitário, comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente.

Nos termos do artigo 43º, da Lei de Bases, o ensino universitário realiza-se em universidades e em instituições universitárias e o ensino politécnico em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros. Ainda, as universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico e as escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações, segundo critérios de interesse nacional e ou de natureza das escolas.

Para tentar perceber a introdução do Ensino Superior em Cabo Verde, fizemos uma breve retrospectiva histórica. Verificamos que o ensino pós-secundário começou a dar os primeiros passos na área da Formação de Professores, quando em 1979, através do Decreto-lei n.º 70/79, de 28 de Julho, foi instituída a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPES) na Cidade da Praia. Em 1995, esta Escola de Ensino Superior que conferia o grau de Bacharelato, com curso de formação via ensino de três anos, viu publicados os seus estatutos, transformando-se no Instituto Superior da Educação (ISE) através do Decreto-lei n.º 54/95, de 2 de Outubro. Até o ano 1984, apenas existiu ensino superior na

cidade da Praia, capital do País. Neste ano, a cidade do Mindelo passou a contar com o Centro de Formação Náutica (CFN) que, em 1996, passou a ser designado por Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), (Furtado, 2009).

De acordo com a Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde (2005), o leque de instituições de ensino superior começou a alargar-se e a diversificar com o surgimento de vários Institutos públicos em diversos ramos de actividades de ensino, nomeadamente: o Instituto Nacional de Investigação Agrária (INIA), criado em 1993, que veio substituir o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA); o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG) que, através do Decreto-lei n.º 4/2003, de 23 de Junho de 2003, com a aprovação dos estatutos substituiu, o então Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA) que fora criado em 1978; O Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), criado em 1991 em Mindelo e três anos mais tarde passando a contar com o pólo universitário da Praia.

Iniciativas privadas na área do ensino superior tiveram início em 2001 com o surgimento da Universidade Jean-Piaget, reconhecido pelo decreto-lei n.º 12/2001, com uma oferta formativa, integrada através de quatro áreas científicas: Ciência e Tecnologia; Ciência da Saúde e do Ambiente; Ciências Políticas da Educação e do Comportamento e Ciências Económicas e Empresariais, existindo em cada unidade um leque variado com diversos cursos relacionados. Pela Resolução 12/2003, o Governo de Cabo Verde concedeu a Graça Empreendimentos, SA a autorização para exercer o ensino superior privado, no país, através do Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG). Em Dezembro de 2010, esse instituto, passou a ser designado por Universidade do Mindelo, após o reconhecimento pelo Decreto-Lei nº 59/2005, de 19 de Setembro, de acordo com informações no seu site. Apesar dos cursos oferecidos não estarem organizados por áreas científicas, pudemos constatar que os cursos oferecidos, seja do ramo de licenciatura e/ou mestrado, abrangem as áreas: Económica e Empresarial, Social e Humana, Ciência e Tecnologia, etc.

Dentro do quadro das Universidades que oferecem uma formação generalizada com um número variado de cursos, podemos encontrar ainda a Universidade de Santiago que iniciou as suas actividades no ano lectivo 2008/2009, apesar do seu reconhecimento oficial ainda ser provisório pelo Decreto-lei 19/2009.

No que se refere a instituições de ensino superior que concentram as ofertas formativas em áreas específicas de formação, podemos encontrar: a Escola Internacional de Arte do Mindelo (M_EIA), criada em 2004, com reconhecimento oficial provisório através do

decreto-lei 16/2009, está vocacionada para ministrar, essencialmente, cursos nas áreas de audiovisual, arte e cultura; O Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, criado em 2006, com reconhecimento oficial provisório através do decreto-lei 15/2009, está vocacionado para os cursos de Direito, Ciências Sociais e afins; a Universidade Intercontinental de Cabo Verde (ÚNICA), com reconhecimento oficial provisório através do decreto-lei 18/2009, iniciou as suas actividades em 2008, vocacionada para a área da Saúde; a Escola de Hotelaria e Turismo de Cabo Verde inaugurada ainda este ano para as áreas de hotelaria e turismo e o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) que desde 1991 vem ministrando cursos nas referidas áreas.

Criada pelo Decreto-Lei nº 53/2006 de Agosto, a Universidade de Cabo Verde (UNI-CV) iniciou as suas actividades no ano lectivo de 2007, com a fusão da maior parte dos Institutos públicos, passando a organizar e oferecer os cursos que antes eram oferecidos por esses Institutos.

No que se refere ao Curso de Contabilidade em estudo, este tem vindo a ser ministrado no ensino universitário, sendo que entre os anos lectivos 1991/92 a 2004/05 apenas existia a opção pelo grau de bacharelato. A partir desta data, passou a existir o nível de licenciatura nos ramo de contabilidade e administração e no de auditoria.

2.1.1. A integração do curso da contabilidade no Instituto

A iniciativa, para a criação do instituto cujo Curso de Contabilidade é objecto deste estudo, resulta da acção levada a cabo por um grupo de cidadãos nacionais que decidem implementar, no nosso país, o ensino superior privado na área das ciências económicas e empresariais tendo, em 1991 em Mindelo e 1994 na cidade da Praia, iniciado os cursos de contabilidade e administração, e de gestão e marketing. O reconhecimento oficial desses cursos apenas aconteceu pelo Decreto-lei 26/1995 de Maio, passando toda a oferta formativa a funcionar sob a orientação e tutela do Ministério da Educação e Desporto, do então Governo de Cabo Verde.

A comissão dinamizadora desses cursos pôde contar, na altura, com o apoio de um conjunto de docentes nacionais, com o protocolo assinado entre o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) com o então Ministério da Educação de Cabo Verde e vários patrocínios de grandes empresas nacionais que, para além de apoios financeiros, garantiram o acolhimento da maior parte dos formados por esses cursos.

De referir que, por essa ocasião, o grosso de pessoas que procuravam esses cursos eram aqueles que tinham, ou por opção ou por dificuldades financeiras, ficado a trabalhar no país em vez de tentarem estudar fora do país, mas que, nesse momento, por várias razões sentiam-se na necessidade de obter uma graduação que correspondesse com a experiência profissional já adquirida.

A criação do Instituto, sob a designação actual, acontece entretanto em 1998 com a Resolução 46/98 de 28 de Setembro e, na mesma altura o Decreto-lei 52/98 de 26 de Outubro aprovaria os estatutos do Instituto.

À luz do protocolo assinado com o IPL foi possível o reconhecimento oficial dos certificados do Curso de Contabilidade, tendo que ter o aval do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), e ser ministrado de acordo com o plano de estudo deste instituto, além de ter que estar sob a coordenação científica e pedagógica do mesmo. À semelhança do Curso de Contabilidade, o curso de gestão e marketing teve a coordenação da Escola Superior de Comunicação Social (ESCS). Em 1997, esse curso foi descontinuado por se ter concluído que o mesmo não tinha correspondência com a realidade do país.

Até o ano lectivo 2000/2001, altura que em Portugal o processo de Bolonha começou a dar os primeiros passos, houve sempre uma espécie de atrelamento entre os cursos de contabilidade do Instituto com o ISCAL. Entretanto, a partir dessa altura, têm vindo a acontecer uma separação tendo em conta as realidades diferentes dos dois Institutos e as exigências do alinhamento do Ensino Superior Europeu determinado pelo projecto saído de Bolonha, no qual o ISCAL se viu envolvido. Foi nesse ano lectivo que ocorreu a primeira alteração do plano de estudo do Curso de Contabilidade do ISCAL que o Instituto, mais tarde acabou por absorver.

Em 2003, o Instituto dá início a uma nova parceria com a Escola de Gestão do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (EG/ISCTE). Com este Instituto inicia, em Cabo Verde, o primeiro MBA em gestão de empresas. Em 2005, procede à instalação do curso de licenciatura em Gestão de Empresa, praticamente nos mesmos moldes protocolares que o Curso de Contabilidade com o ISCAL. Nessa mesma altura o Instituto, que até então apenas garantia o grau de bacharelato no Curso de Contabilidade, passou a assumir uma segunda etapa do curso, que se tornou “bi-etápico”, abrindo a possibilidade da continuidade dos estudos no nível de licenciatura, nos ramos de “Auditoria” que até os dias de hoje só

chegou a funcionar na Praia e de “Contabilidade e Administração” que funciona nas Cidades da Praia e do Mindelo.

O ano lectivo 2007/2008 foi marcado pela introdução, no Curso de Contabilidade e Administração, da Unidade Curricular de “Projecto de Simulação Empresarial (PSE)”, a segunda e última alteração no plano de estudo do Curso de Contabilidade, desde a sua implementação em Cabo Verde.

O ano de 2008, para além do início o primeiro curso de licenciatura em turismo, foi marcado pela transformação do Instituto público com a gestão privada, para um Instituto totalmente privado. Aos preparativos que antecederam esta viragem na vida do Instituto encaminharam para a sua integração na UNI-CV, situação que não se concretizou devido a desentendimentos entre as partes envolvidas no processo. Assim, o processo culminou com a criação de uma cooperativa privada que por reconhecimento oficial provisório no Decreto-lei 20/2009, assumiu a administração e gestão absolutas do Instituto, separando-o definitivamente do Estado. Em 2010, o Instituto lança o curso de licenciatura em marketing.

No que respeita à oferta formativa, toda ela tem a característica de ser constituída por curso importados das Instituições de Formação Superior Portugueses que muito contribuíram para a evolução deste Instituto. Apesar do mérito de promoverem uma formação universal nas áreas de referência, os cursos apresentam como insuficiência o facto de não estarem directamente relacionados com o contexto económico, político e social cabo-verdiano. Encontrando-se desajustados das expectativas locais de formação das determinações sobre o Ensino Superior Universitário actual, situação amplamente visível na integração e desenvolvimento profissional dos diplomados pelo Instituto.

Mais ainda, este facto é agravado pela total inexistência de órgãos científicos e pedagógicos próprios, capacitados para ditarem e regularem adequações curriculares e das práticas docentes, com vista a concretização da experiência formativa do Instituto de acordo com as normas e exigências de um verdadeiro ensino superior universitário. A isto se junta a ausência total de investigação e produção científica, tanto Institucional como individual dos docentes, sabendo que esta é uma das dimensões de desenvolvimento que credita uma Instituição de Ensino e Formação na categoria de Instituição de Ensino Superior Universitário. Dito de outra forma, sem investigação não há Universidade.

2.3. A glocalização dos dilemas e desafios e expectativas Percurso e processo de integração curricular das necessidades do mundo laboral

A globalização é um fenómeno já bastante propalado que, nos dias de hoje, ninguém lhe é indiferente. Actualmente, discute-se a “glocalização” como situação emergente da globalização. Antunes (2004) diz tratar-se da “global-local”, ou seja, de uma articulação entre a “mobilidade global” e o “enraizamento local”, o que significa “pensar global” e “agir local”. Dito de outra forma, significa estarmos preparados localmente para enfrentar, ter consciência e visão daquilo que pode advir do mundo global.

No campo da educação, numa época que as sociedades se transformam a um ritmo alucinante, com cada vez mais e novos desafios de renovação e de melhoria contínua, tanto a nível individual como a nível dos próprios promotores dessas transformações, exige para o cidadão global uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade em constantes e complexas alterações (Calheiros e Cardoso, 2007).

Por essas razões, os curricula dos cursos devem estar preparados para atribuir as competências necessárias aos diplomados, para que estejam capacitados para uma existência global com competências técnicas específicas, competências relacionais, competências no domínio das TIC (essenciais em qualquer ramo de especialização), de comunicação numa língua globalizada como é o caso do inglês (permitindo uma facilidade de troca de informações, experiências), entre outras. É nesta dinâmica global que devem ser interpretadas as novas orientações das políticas educativas e curriculares para o ensino Superior Cabo-verdiano, que integram numa mesma plataforma legal de implementação os ensinos público e privado.

Com efeito, o Decreto-lei n.º 17/2007, de 7 de Maio, institui em Cabo Verde o Estatuto do Ensino Superior Privado e Cooperativo que, em sintonia com a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), estabelece as regras, princípios organizacionais e os procedimentos para o funcionamento das IES privadas em Cabo Verde. Este estatuto, nos artigos 6º e 7º, diz que as IES devem fomentar a investigação, não só como forma de contribuir para suportar as actividades de ensino que realizam, como também para contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico a nível local e nacional, para além de prestar serviços especializados à comunidade a título de angariação de fundos para a resolução dos problemas socioeconómicos e, bem assim, para a realização de actividades de extensão científica e cultural.

Através deste documento legal, impõe que as IES tenham os órgãos colegiais científicas, pedagógicas e UCs em que, pelo menos, metade deve possuir o grau de doutor caso se tratar de universidades ou instituições universitárias, e o grau de mestre caso se tratar de institutos politécnicos e ainda, um doutor por cada duzentos alunos, nas instituições cujos cursos conferem grau de licenciatura, um mestre por cada cem alunos naquelas que não conferem grau de licenciatura.

Quanto aos docentes o estatuto determina de forma clara e evidente as categorias que estes devem ter para enveredarem por essa carreira, ou seja, ou são mestres para os institutos politécnicos ou são doutores para as universidades (incluindo instituições universitárias) podendo, não possuindo essas categorias, exercer a carreira docente desde que for considerado docente equiparado por deliberação do órgão científico da instituição.

Isso tudo para nos direccionar ao facto de que, se pretendemos ter, no nosso país, um ensino superior capaz de formar pessoas que consigam integrar-se nos mercados laboral local e global, que estamos a discutir, não apenas preocupando-se com os curricula dos cursos, mas também com capacitação dos docentes e das Instituições, em cumprimento do Estatuto do Ensino Superior Privado e Cooperativo em Cabo Verde.

No recente processo de adequação do Ensino Superior, em leis que foram submetidas à discussão pública e que estão por publicar, dando continuidade às aspirações e preocupações de regulação universalistas de alinhamento à esfera "glocal", seja pela aproximação à União Europeia, através do processo de Bolonha, seja através dos EUA e dos países que com este estão sintonizados nesta matéria, nomeadamente os da América do Sul, há uma grande preocupação em envolver as IES na tomada de decisões, procurando não só fazer com que percebam as necessidades de adequação, mas também que elas próprias assumam o compromisso com a mudança.

Naturalmente, hoje, o ensino superior em Cabo Verde, como qualquer outro domínio de actividade humana, enfrenta dilemas e desafios que podem condicionar ou proporcionar a afirmação da sua qualidade e que se relacionam tanto com a qualidade da oferta formativa em função das competências que são garantidas aos diplomados, como das condições materiais e organizacionais de realização da formação, como dos mecanismos de regulação e fiscalização que devem funcionar como garantes do cumprimento dos requisitos exigidos. A preocupação com a qualidade da oferta formativa nos estabelecimentos de ensino superior depende, ainda, da capacitação e adequação das competências científicas, pedagógicas e pessoais dos

docentes. Sobre este último requisito, a comissão instaladora da UNI-CV, em 2005, apontava como principais fraquezas do ensino superior em Cabo Verde a

“baixa qualificação do corpo docente; 75% dos docentes possuem apenas nível de licenciatura); fraca capacidade de gestão estratégica (inexistência de planos estratégicos de desenvolvimento institucional); incapacidade de integrar os contributos da cooperação dentro de um plano estratégico de desenvolvimento institucional; Inexistência de prática de investigação nas IES. Infra-estruturas insuficientes e inadequadas; Insuficiência de equipamentos e obsolescência do acervo bibliográfico; Fraca capacidade de planeamento curricular; Ausência de condições de exercício de uma real autonomia institucional (nomeadamente a financeira); Inexistência de critérios claros de localização de áreas/cursos” UNICV, 2005:30).

Mas para além dos desafios apontados, o ensino superior em Cabo Verde enfrenta dilemas, principalmente no que diz respeito a situação económico-financeiro dos Cabo-verdianos. Para competir com as grandes empresas, e até mesmo, dada a globalização, com estabelecimentos de ensino superior estrangeiras, as instituições de ensino superior em Cabo Verde enfrentam grandes dificuldades em termos de capacidade remuneratória aos docentes dificultando a afirmação de um corpo docente estável e capacitado profissionalmente.

2.4. Ensinar Contabilidade - um desafio profissional docente

Ensinar contabilidade suscita a detenção de competências técnicas, relacionais e pedagógicas pelo docente no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem, numa dimensão construtivista baseada na pedagogia crítica, na perspectiva crítica do currículo baseado em competências. Neste, “o professor precisa mediar o processo ensino-aprendizagem de forma competente, fazendo um papel muito mais de orientador do que de transmissor do conhecimento. Dentre os aspectos de competência, deve ser destacada a maneira pela qual o professor motiva os alunos para a prática do conhecimento” (Kraemer, 2005: 11)

Para Kraemer (2005), o professor do ensino superior tem a responsabilidade de formar pessoas com competências e habilidades que lhes permitam dar o seu contributo ao mundo actual, quer como docente, quer como profissional, ou pesquisador, dentro dos padrões técnicos nacionais e internacionais. É claro que isso não é tarefa de apenas um professor mas, através do trabalho interdisciplinar, os esforços de todo um conjunto de profissionais competentes poderão ser somados para atingir esse objectivo. Para essa autora, é necessário que o professor de Contabilidade esteja inserido num projecto pedagógico participativo, no qual seja possível reconstruir sua prática, seus saberes e sua competência.

Kraemer (2005) em referência a Silva (2004) diz que os professores devem adoptar práticas que:

- I. Estimulem os alunos permanentemente, exaltando a profissão, evidenciando o quanto a contabilidade, nas suas mais diversas áreas, é importante para uma sociedade;
- II. Dêem a perceber aos alunos que, no exercício da profissão, devem reger-se por deveres e condutas de acordo com o código de ética. Exercer a profissão com zelo, diligência e honestidade, observando a legislação vigente e resguardando os interesses de seus clientes e/ou empregadores, sem prejuízo da dignidade e independência profissional;
- III. Permitem aos alunos perceberem que as constantes transformações das actividades humanas influenciam profundamente a ciência e a prática da contabilidade. Cabe ao professor, durante as aulas, exemplificar como, em termos históricos, de forma progressiva, a contabilidade tem respondido às transformações, da economia e da sociedade, para que possam estar preparados para as que ainda estão por vir.
- IV. Demonstrem respeito pelos alunos, não colocando em causa a auto-estima dos mesmos, tendo atitudes positivas e estimulantes. O bom professor consegue fazer com que todos aprendam o que têm de aprender e no momento que têm de aprender, e que sejam felizes.
- V. Encorajem aos alunos a se interessarem por seminários, palestras, que motivem aos alunos a visitarem empresas, escritórios de contabilidade, bolsas de valores, etc., para que em contacto com os profissionais se sintam ainda mais estimulados.
- VI. Enfatizem a prática, ou seja, que a teoria esteja sempre ligada a prática, levando os alunos a debaterem as questões teóricas, participando apenas como mediador. Utilizar e/ou simular estudos de casos reais.
- VII. Estimulem a aprendizagem ao longo da vida, sejam capazes de construir o próprio conhecimento não ficando a espera que este lhes seja “impingido”.
- VIII. Sejam inovadoras utilizando exemplos da realidade empresarial, etc.

Atendendo a essa perspectiva pedagógica, subscrevemos o pensamento de Laffin (2001), para quem o docente de contabilidade terá que ser muito mais do que alguém capaz de expor, animar e cativar a atenção do aluno. Ele precisa ter a necessária competência para, através daquilo que ocorre na realidade, no conhecimento e saberes implícitos e nas experiências dos alunos, seleccionar conteúdos, criar condições de aprendizagem em que as interações entre o aluno e o conhecimento se estabeleçam de forma a desenvolver as

capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, trabalho em equipa, entre outros.

CAPITULO III: PERCURSO METODOLOGIA

A actividade básica da ciência é a pesquisa, que pode ser conceituada como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O seu objectivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de distintos procedimentos metodológicos.

Enise Teixeira

1. Enquadramento metodológico do estudo

1.1. Natureza da Investigação

Tendo por base o nosso objecto, objectivos e questões de investigação, de forma a retirar os melhores resultados possíveis sobre o mesmo, optamos por seguir o paradigma qualitativo, entendido como sendo a melhor opção. Pelo facto, implementámos a *metodologia qualitativa*, que contribuiu para a recolha e análise de dados, necessários ao desenvolvimento de uma compreensão sobre os factos e as representações dos sujeitos sobre o foco desta investigação: o curso da contabilidade.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se essencialmente por recolher dados directamente no ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal daí que, muitos investigadores, para a recolha de dados têm que estar em contacto directo com o ambiente de estudo, para melhor compreenderem as acções e o contexto em que elas são produzidas. Para estes autores, não se pode dissociar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto sob pena de perder o seu significado.

Cardoso (2007) sintetiza as características fundamentais do paradigma qualitativo. Diz ser um paradigma que se apoia na filosofia fenomenológica-naturalista, etnometodológica, interaccionismo simbólico; que compreende fenómenos sociais segundo a perspectiva dos participantes; em que os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação; que admite a existência da subjectividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses dados; em que o investigador vive na imensidão na situação e no fenómeno social, passado e futuro; em que as acções são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, são generalizações contextuais; que se analisam dados de forma indutiva; não se recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; põe ênfase maior no processo de investigação; as amostras das investigações são pequenas, numericamente não

representativas; em que métodos mais utilizados são observação participante, análise documental e entrevista aberta (semi-estruturada, conversa informal, não estruturada).

A investigação qualitativa caracteriza-se por ser descritiva, indutiva e dar maior importância aos processos e significados em detrimento dos resultados ou produtos finais utilizando técnicas ou métodos como: observação, estudo documental, observação participante e entrevista aberta (Bogdan e Biklen, 1994). Entendemos que, efectivamente, a utilização destas técnicas metodológicas nos garante a validade dos resultados de investigação, por se enquadrarem perfeitamente nas intencionalidades do estudo. Assim, tivemos a preocupação de construir um referencial metodológico capaz de nos relacionar e adequar o nosso objecto de estudo.

Nesta investigação, desenvolvemos um *estudo de caso*, sustentado pelas técnicas e métodos: entrevista, estudo de documentos escritos, análise documental e análise de conteúdo.

1.1.1. O método de estudo de caso

Como estudo qualitativo, a metodologia enquadra-se num estudo de caso.

O estudo de caso é uma metodologia caracterizada pela observação detalhada de uma única fonte de documentos ou acontecimento específico de um contexto, constituindo uma das possibilidades metodológicas em investigação nas ciências sociais (Bodgan & Biklen, 1994).

Para Coutinho e Chaves (2002) o estudo de caso caracteriza-se pelo facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso. Para estes autores um caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, uma comunidade ou até uma nação, pode ser ainda uma decisão, uma política, um processo, um incidente, um acontecimento imprevisto, ou seja, mil e uma coisas.

Coutinho e Chaves (2002) em referência a Brewer & Hunter (1989) e Punch (1998) afirmam que, nas ciências sociais e humanas, existem seis categorias de “casos” possíveis de serem estudados: indivíduos, atributos dos indivíduos, acções e interacções, actos de comportamento, ambientes, incidentes, acontecimentos e colectividades. Normalmente, “estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (Bodgan & Biklen, 1994:90). Neste estudo optámos por assumir como caso “o currículo do Curso de Contabilidade”.

A combinação de diferentes técnicas nesta investigação visou elaborar uma caracterização multidimensional, sendo uma compreensão e interpretação do currículo do

Curso de Contabilidade, recaindo a recolha de informações sobre a sua capacidade em conferir aos seus diplomados, competências científicas, técnicas e relacionais que os permitam seguir uma carreira profissional de sucesso.

Da fase do projecto passámos à elaboração de instrumento de recolha de dados. Seguidamente, procedemos à construção de critérios de selecção dos informantes e dos aspectos a serem explorados e aprofundados. A seu tempo, aplicámos os dispositivos de recolha de dados.

Uma vez contactados os informantes, ordenámos a orientação metodológica da investigação num processo aberto que permitiu reajustar planos e estratégias, na expectativa de adequá-los aos cenários ocorrentes. Para reunir um maior número de informações possível, procurámos orientar os recursos metodológicos de forma a actuarem em complementaridade, permitindo confirmar ou infirmar produtos da investigação, mediante a aplicação de um modelo de recolha de dados criado para o efeito.

1.2. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

1.2.1. O estudo de documentos

A recolha e o estudo de documentos é uma técnica importante de obtenção de informações através de fontes escritas que não se confundem com a revisão bibliográfica. Para Quivy & Campenhoudt (1998) a recolha de documentos para efeitos de investigação faz-se pelo interesse em estudá-los por si próprios ou porque neles espera encontrar informações úteis o estudo de outro objecto.

O uso de documentos na investigação, reveste-se de grande importância porque os documentos constituem uma fonte estável e rica. Trata-se de uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador. São uma fonte «natural» de informação, já que não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Resulta numa técnica de baixo custo porque o seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do investigador, para seleccionar e analisar os documentos mais relevantes. É uma fonte não reactiva que permite a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interacção com sujeitos pode alterar o seu comportamento ou os seus pontos de vista. Pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de recolha de dados (Guba & Lyncoln, 1985).

Nesta investigação tivemos acesso, à legislação para o ensino superior, a documentos e memorandos produzidos pela instituição, que contam as representações de professores e alunos sobre o Curso de Contabilidade.

1.2.2. A entrevista

A técnica da entrevista é um procedimento metodológico de investigação, geralmente usado pelas ciências humanas e sociais, para a recolha de dados com a finalidade de fornecer subsídios para diagnósticos, análises, estudos, e/ou para discutir e procurar soluções para problemas de natureza social (Quivy & Campenhoudt, 1998; Bogdan & Biklen, 1994; Cardoso, 2007; Ribeiro 2006). Trata-se de um encontro entre duas pessoas, com vistas a que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, utilizando-se para isto de uma conversação de natureza técnico-profissional. Estes diferentes tipos de entrevistas os quais devem ser escolhidos e usados em função dos interesses e objectivos da investigação: a directiva ou padronizada, a semi-directiva ou semi-estruturada e entrevista não estruturada ou conversa informal (Ghiglionone & Matalon, 1993; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Neste estudo, optámos pela entrevista semi-estruturada, orientada para a informação (Lessard-Hérbert *et al*, 1994) através da construção de guiões orientadores (anexo 2), a ser implementado de forma flexível permitindo integrar questões que ocorrem do contexto da própria entrevista com relevância para o estudo.

Como procedimentos seguimos os recomendados pelos autores citados, ou seja realizámos a validação dos guiões recorrendo à validação por acordo entre juízes, obtivemos o consentimento informado dos participantes garantindo que os dados tinham e seriam unicamente para fins de investigação, recorremos a um gravador para gravar as entrevistas, procedemos à sua transcrição e interpretação no âmbito deste trabalho. Os resultados obtidos foram triangulados conjuntamente com a diversa informação documental conseguida.

1.3. População e amostra

Entendendo a população (ou universo) como sendo o grupo total, ou seja, todos os indivíduos com características comuns, a população desta investigação foi constituída por professores, diplomados e empregadores directamente relacionados com a formação em contabilidade pelo Instituto, do qual seleccionamos uma amostra não probabilística intencional ou por julgamento, representativa desse universo. Naturalmente,

“Há vários tipos de amostras e planos de amostragem, diferenciando-se, entre si, as amostragens probabilísticas e não probabilísticas. A primeira, caracteriza-se por cada elemento da população ter uma a probabilidade conhecida e diferente de zero de ser seleccionado para formar a amostra. A segunda, é aquela em que a selecção dos elementos da população para formar a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. Mais afirma que é inegável a superioridade da amostragem probabilística sobre a amostragem não probabilística, embora existam situações em que o uso da amostragem não probabilística deve ser considerada, por ser possível promover resultados razoáveis” (Mattar, 1996, *cit in* Oliveira, 2001).

A constituição da amostra, não probabilística foi intencional, ou seja, mediante o nosso julgamento como investigador. Com base nas recomendações da autora, é preciso determinar um critério aceitável de julgamento para se chegar a resultados favoráveis. Por isso, determinamos como critério de julgamento a ligação do informante com o Curso de Contabilidade nas condições não cumulativas de docente, aluno ou empresário empregador. Tentámos, com base nesse critério, escolher informadores cujo acesso seria mais fácil e cuja qualidade das respostas fosse altamente relevante, garantindo representatividade em função do contexto do estudo.

Como refere Oliveira (2001) o método de julgamento é muito utilizado para a escolha de uma localidade "representativa". Por um exemplo é uma prática frequente na escolha de uma cidade típica para representar o universo urbano e rural do país. Segunda a mesma autora, este tipo de método é muito útil quando se pretende avaliar uma modificação de um produto ou serviço, como é o caso em estudo, podendo-se identificar grupos específicos que estariam dispostos a dar sua opinião em relação à modificação.

Quanto à garantia da representatividade da amostra,

“nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca (...) o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversidade das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida” (Ruquoy, 1997:103).

Com os dois argumentos acima, sustentámos a nossa amostra tendo em atenção o envolvimento dos informantes com o Curso de Contabilidade, a diferentes níveis.

1.3.1. Constituição da amostra

A amostra foi constituída por 2 (dois) empresários/empregadores directos de diplomados em contabilidade pelo Instituto, 5 (cinco) docentes em exercício profissional no Instituto, no Curso de Contabilidade e 4 (quatro) alunos do curso de contabilidade.

1.4. Construção de um modelo de recolha e análise de dados

A construção do modelo de recolha de dados permite estruturar o processo de implementação das decisões sobre as técnicas e fontes de informação que se pretendem aplicar para obter dados necessários à realização do estudo. Nesta investigação, desenhamos o modelo de recolha e tratamento de dados conforme o quadro 4, que se segue:

Quadro 4: MODELO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Fontes de informação	Tipos de informação	Fontes de investigação	Técnicas e modelos de análise de dados
Legislação sobre o Ensino Superior	Informação recolhida pela comissão científica do Instituto 2009/10 no âmbito do processo de revisão científica e pedagógica, junto dos seus membros, docentes e alunos.	Relatórios dos docentes; Memorandos de encontros com os docentes e com alunos do Curso de Contabilidade	Técnicas: Análise documental Análise de conteúdo Entrevistas semi-estruturadas
Documentos do Instituto	Representações dos professores do Curso de Contabilidade sobre: o currículo do curso (adequações e necessidades de mudança/ajustamentos); sua prática pedagógica (modelo, recursos e constrangimentos); competências pessoais e profissionais do docente; competências pessoais e profissionais do diplomado em contabilidade; expectativas no domínio de novas tecnologias e desafios da globalização de processos e procedimentos contabilísticos	Professores do Instituto	Modelos: Modelo interativo de análise; Triangulação de dados.
Entrevistas semi-estruturadas gravadas	Percepções dos alunos do Curso de Contabilidade sobre: o currículo do curso (adequações e necessidades de mudança/ajustamentos); representação de si próprios como futuros profissionais de contabilidade; sua integração profissional.	Alunos do Curso de Contabilidade	Entrevistados: Docentes que se encontram no Instituto; Estudantes que se encontravam no Instituto; Empresários/empresas em Mindelo e Praia em que trabalham profissionais diplomados pelo Instituto; Empresários
	Representações dos diplomados do Curso de Contabilidade sobre: o currículo do curso (adequações e necessidades de mudança/ajustamentos); representação de si próprios como profissionais de contabilidade; sua integração profissional.	Profissionais de contabilidade ex-alunos do Instituto	
	Representações dos empresários sobre a prestação dos diplomados em contabilidade pelo Instituto sobre: competências pessoais e profissionais dos diplomados (adequações e necessidades de mudança/ajustamentos); sua prática pedagógica (modelo, recursos e constrangimentos); competências pessoais e profissionais do docente; competências pessoais e profissionais do diplomado em contabilidade; expectativas no domínio de novas tecnologias e desafios da globalização de processos e procedimentos contabilísticos	Empresários	

1.5. Métodos, instrumentos e técnica de análise de dados

1.5.1. A análise documental

Análise documental, para Ludke e André (1986:38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações, obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema. Este tipo de análise permite

sustentar a identificação de “informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (Caulley, *cit in* Ludke & André, 1986:38), sendo uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer tipo de investigação”(Pardal & Correia, 1995: 74), pois os investigadores não podem abster-se da utilização de alguma documentação relacionada com o seu objecto de estudo.

Quivy e Campenhoudt (1998:201) referem que,

“o investigador em ciências sociais recolhe documentos por duas razões completamente diferentes. Ou tenciona estudá-los por si próprios, como quando examina a forma, como uma reportagem televisiva expõe um acontecimento, (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objecto, como por exemplo, na investigação de dados estatísticos sobre o desemprego (...). No primeiro caso, os problemas encontrados derivam da escolha do objecto de estudo ou da delimitação do campo de análise, e não dos métodos de recolha de informações propriamente ditos”.

Para esses autores, uma vez que a recolha de dados preexistentes é um processo complicado que poderá colocar ao investigador muitos problemas que deverão ser resolvidos correctamente, a análise documental é um verdadeiro método de investigação entendendo que,

“é importante referir ainda que “os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de «investigação». Tornar-se um bom investigador qualitativo é, em parte, aprender esta perspectiva; os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos. A investigação qualitativa envolve pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 200).

Seguindo estes autores, como investigador não nos documentamos ao acaso, mas sim em função da investigação que nos propusemos realizar, com o objectivo da representação condensada da informação, para consulta e armazenagem.

1.5.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, sendo um método de investigação que incide sobre o conteúdo simbólico das opiniões e representações contidas nas comunicações verbais e escritas (Ludke & André, 1986; Bardin, 1977).

Este expediente metodológico “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação. Esta pode apresentar-se sob forma escrita (um discurso, uma dissertação, um livro) ou sob formas não escritas (Pardal & Correia, 1995).

A análise de conteúdo permite trabalhar sobre as mensagens (comunicação), sobre os conteúdos exposto e implícito, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977).

Nesta investigação, efectuamos os procedimentos metodológicos de análise de conteúdo recomendados por Vala (1986) ou seja estabelecemos um sistema de codificações com a definição de categorias de análise, ou seja, ordenamos os dados de forma lógica, sucinta e coerente (Pacheco, 2001), determinámos as unidades de contexto e as unidades de registo. Na análise categorial, (Bardin, 1977), organizamos as categorias de análise em função dos interesses da investigação, baseando-nos em procedimentos do tipo aberto de análise do conteúdo temático (Ghiglione & Matalon, 1993) que nos pareceu adequar-se a este estudo.

Este percurso determinou que, no planeamento da investigação, optássemos por critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade (Estrela, 1994). Retornamos às categorias iniciais fazendo-as corresponder com os objectivos e questões de investigação. Desenvolvemos as subcategorias e os indicadores. Desenhámos o plano geral da mesma (quadro 5) de forma a orientar o referencial dos percursos e estratégias metodológicas proposto, com o sentido especificação dos meios de concretização dos nossos objectivos de investigação.

A elaboração deste plano de investigação foi sobremaneira importante para a sistematização dos dados significativos para a investigação, pois tivemos sempre presente os elementos estruturantes do percurso e da prossecução dos resultados.

Quadro 5: PLANO GERAL DE INVESTIGAÇÃO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	FONTES DE INVESTIGAÇÃO	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS
Orientações curriculares e pedagógicas para o Ensino Superior	Sistema de educação: concepções de currículo, formação, ensino e aprendizagem	Paradigma curricular do ES, presente na LBSE e nos normativos de regulação	LBSE: Subsistema do Ensino Superior Legislação reguladora da implementação da LBSE para o Ensino Superior	Dimensões e expectativas do ensino superior em geral e da formação em contabilidade
Curricula do Curso de Contabilidade: pontos fortes e fraquezas	Curricula do Curso de Contabilidade	Curricula do Curso de Contabilidade: (in)adequações	Dossier do Curso da Contabilidade	Adequação curricular do Curso de Contabilidade (paradigma curricular presente versus paradigma desejado)
Percepções dos professores, alunos e empresários/empregadores	Papel dos professores no currículo do curso	Dimensão pedagógica: modelo que sustenta as práticas	Actas, relatórios e memorandos	Adequação da abordagem pedagógica do Curso de Contabilidade (perspectiva presente versus perspectiva desejado)
	Capacitação do corpo docente	(In)conformidade com as necessidades laborais	Levantamento directo de informações no Instituto (docentes, alunos e documentação)	Adequação da abordagem pedagógica do Curso de Contabilidade (perspectiva presente versus perspectiva desejado)
	Importância das TIC no ensino da contabilidade	Alterações curriculares registadas	Levantamento directo de informações junto da comunidade empresarial (empregadores)	Alterações curriculares e pedagogias (introduzidas versus necessárias)
	Práticas pedagógicas no Curso de Contabilidade	Alterações nas práticas docentes registadas		Ajustamento dos conhecimentos versus integração no mercado laboral (competências)
	Competências pessoais e profissionais dos professores	Formação Versus Integração dos diplomados no mercado laboral		Promoção do reforço da identidade e necessidades profissionais local
	Perfil de entrada e as competências do perfil de saída do aluno			Melhoria da articulação com o mercado do trabalho (local e global)
	Interacção com o mundo empresarial			Perfil profissional docente
	Suporte científico e pedagógico institucional prestado aos docentes			
	Expectativas profissionais dos alunos			

1.3. A triangulação metodológica

A triangulação é um termo que começa por ser usado na área de Psicologia com o sentido de completar ou testar empiricamente resultados obtidos com o uso de diferentes técnicas. (Duarte 2009). Sintetizando o percurso conceptual, a autora afirma que,

“Recorrendo ao que apelidaram de “multitrait-multimethod matrices” (Kelle, 2001), Campbell e Fiske defendiam que estas matrizes deveriam funcionar como forma de determinar o grau de convergência e como indicador da validade dos resultados de investigação. Poucos anos mais tarde, Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, in Kelle 2001). Retomam a ideia de Campbell e Fiske e transferem-na para um contexto mais alargado: Webb *et al.* advogavam que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados. Esta concepção foi

utilizada em 1970 por Denzin ao argumentar que uma hipótese testada com o recurso a diferentes métodos podia ser considerada mais válida do que uma hipótese testada unicamente com o uso de um único método” (Duarte, 2009:11).

Existem quatro tipos de triangulação: a triangulação de dados, a triangulação do investigador, a triangulação teórica e a triangulação metodológica. Para esta investigação, optámos pela *triangulação metodológica*, que consiste em utilizar múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação por meio da triangulação entre métodos, para estudar um mesmo objecto (Denzin, 1989 *cit in* Duarte 2009). Procedemos à triangulação dos dados de forma a garantir a validade teórica, ao permitir o confronto entre inferências relativas a um mesmo problema (Lessard-Herbert *et al.*, 1990). Assim, com base nos resultados obtidos com o recurso a instrumentos e métodos denunciados, pensamos ter conseguido evitar o enviesamento da análise e reduzir o impacto da subjectividade na interpretação dos resultados. Este procedimento metodológico permitiu-nos conferir validade e fiabilidade aos resultados e dos constructos consequentes (Esteves, 2006).

1.6. Planeamento da investigação

De âmbito do planeamento da investigação, por se tratar de um *estudo de caso*, adaptámos para a nossa investigação o sistema elaborado por Yin (2001) sobre estudos multicaseos, conforme a figura 1, na sequência de decisões que nos conduziram à elaboração de uma estrutura própria e adequada do nosso estudo, e de um percurso lógico para a investigação realizada.

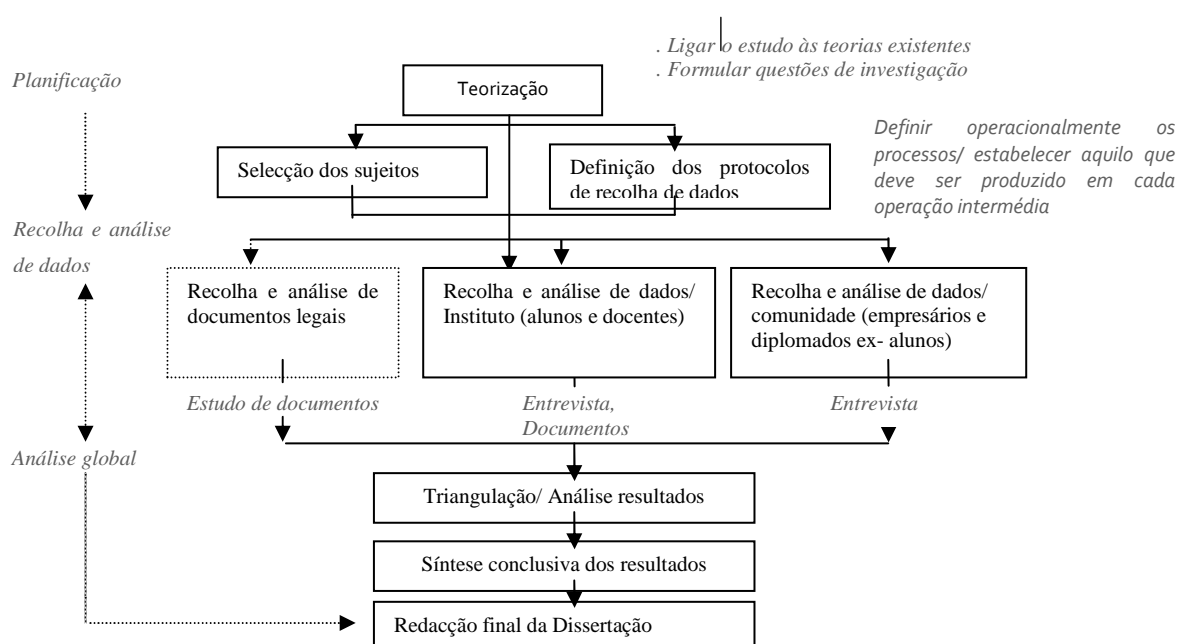


Fig. 1: Planeamento da Investigação

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O pesquisador forma uma versão teórica da realidade. Esta formulação teórica não apenas pode ser usada para explicar a realidade, como também provê um esquema de referências para a acção.

S. M. A Roesch

1. Apresentação dos resultados

1.1. Documentos analisados

No âmbito desta investigação foi analisada a legislação para o Sistema Educativo e para o subsistema do Ensino Superior (no 2º capítulo), o dossier do Curso de Contabilidade, relatórios, memorandos de reuniões e outros encontros realizados, pela Direcção do Instituto, entre estes, os produzidos no âmbito do processo de revisão curricular que esteve em curso no instituto em 2009/10.

Em 2009, procurando incrementar as vertentes científica e pedagógica do Instituto, procedeu-se a Instituição do órgão Reitor em substituição da organização anterior designada por Coordenação Geral.

A partir de Novembro de 2009 a finais de 2010, procurou-se desenvolver as componentes científica e pedagógica, tendo sido, para esse efeito, promovido encontros sistemáticos com professores e alunos, para a produção de um diagnóstico sobre as necessidades da Instituição nestes domínios. Prevía-se a criação dos conselhos científico e pedagógico, que teve como embrião a conselho científico e pedagógico, e a revisão curricular dos cursos do Instituto, com o fim de promover a renovação dos mesmos através de uma actualização que desse atenção às mudanças educativas e curriculares globalizadas e à recontextualização/localização, a regulação do Instituto (regulamento de funcionamento dos órgãos, do modelo de avaliação, do regulamento Interno, entre outros).

A Ausência dos órgãos Científico e Pedagógico do Instituto manifestou-se como uma preocupação central entre a direcção e os docentes, já que todo o trabalho de revisão curricular implicaria a existência de órgãos que sustentassem esta determinação.

Nos Estatutos do Instituto, no seu artigo n.º 10 designa, de entre outros, os órgãos científico e pedagógico como órgãos de gestão e, nos artigos 19º e seguintes faz referência à constituição, mandato e competência desses órgãos. Tudo de acordo com o artigo 54º, do Estatuto das Instituições do Ensino Superior, que obriga essas instituições a terem os órgãos referidos. Na Reunião no dia 10/07/09 da Direcção da Cooperativa instituidora com a, então, futura Reitora do Instituto se destaca esta preocupação.

“ Criação de uma estrutura científica e pedagógica estruturante da acção educativa, do processo de desenvolvimento curricular e do desenvolvimento da investigação científica, visando a consolidação da oferta de formação inicial e da pós-graduação, a instituição de um sistema de formação contínua de docentes da Instituição, com o objectivo de proporcionar melhoria e adequação do ensino superior ministrado pelo instituto” (Relatório síntese, 2009:1).

No mesmo documento propõe-se o

“1. Desenvolvimento de um ensino superior universitário que articule as expectativas de desenvolvimento do ensino superior privado actual com as exigências do mercado do trabalho e com as aspirações dos aprendentes/formandos/alunos/clientes, numa lógica de desenvolvimento harmonioso e integral, formação e integração profissional, formação para a mobilidade (multireferencializada, multidimensional e profissionalizante, com ligação ao mundo laboral)”(*idem*:5).

Num primeiro encontro com a Coordenadora Geral do Instituto, em Julho de 2009, esta apresentou como uma preocupação a instituição dos departamentos,

“1. Instituir os órgãos, nomeadamente os departamentos, através da sua regulamentação, organização e entrada em funcionamento. Esta determinação permite a clarificação de funções e papéis: assim, evitam-se indefinições em matéria de decisões e responsabiliza-se os órgãos pelas mesmas em termos de prestação de contas” (*idem*: 5).

Da análise dos documentos do instituto constatamos que, até o momento, esses órgãos não foram constituídos apesar da tentativa enquadrada na revisão curricular, em que foi criada uma comissão científica e pedagógica que, desde a saída da Reitora, apesar de não ter sido declarada a sua extinção, não funcionou.

No âmbito da revisão curricular (2009/11), foi realizado um diagnóstico geral, com a participação dos docentes das duas Unidades de formação, para perceber a totalidade dos problemas sobre os quais seria necessário organizar a intervenção de modo a facilitar o trabalho curricular. Neste, apuraram-se factores facilitadores e inibidores da realização da oferta formativa (anexo 1). Estes factores reflectem as dimensões *aluno, currículo, instituição e professor* e revelam o estado geral da Instituição, em 2009. Como o processo de desenvolvimento curricular encontra-se parado, os factores estão praticamente inalterados.

No que se refere à necessidade específica de rever os currícula dos cursos para corresponder à realidade nacional, às demandas do instituto e à globalização, esta determinação foi integrada no projecto global.

“Enquadrado como projecto de reestruturação científica e pedagógica do instituto, o processo de desenvolvimento curricular deriva da necessidade de se proceder a uma revisão científica e pedagógica dos cursos, visando manter actualizada a formação superior universitária ministrada no instituto, bem assim identificar as potencialidades e a pertinência no lançamento de novos cursos. (...) Adaptação dos mesmos preenchendo as necessidades de renovação impostas pelas exigências actuais do instituto, do

Ensino Superior Cabo-verdiano e os desafios da globalização” (Doc. 1 - Processo de Revisão Curricular, 2009).

Num encontro entre a Reitora e os Docentes do Instituto, a posição de um docente da área de Matemática (Curso de Contabilidade) foi a afirmação da inadequação dos conteúdos e da necessidade de maior participação dos professores nas decisões curriculares.

“Segundo o docente, o programa de matemática está desajustada ao Curso de Contabilidade. Os conteúdos leccionados ajustam-se melhor a um curso de engenharia; (...) Os professores devem ser ouvidos e devem participar no processo de revisão curricular de forma a contribuírem para um melhor engajamento dos programas aos cursos” (Memorando, 2009).

Aquando da tentativa de revisão curricular, patenteou-se que o instituto não possui um regulamento de estágio e o regulamento interno já não se adequa à realidade do curso nem dos outros existentes. Não há um protocolo com quaisquer instituições empresariais para garantir estágios, seminários, workshops e outras actividades, envolvendo o mundo empresarial.

“Os estágios curriculares não se encontram regulamentados e, ainda, não existem protocolos institucionais que permitem aos alunos experimentar esta valência dos seus cursos. Entende-se que os estágios curriculares são oportunidades fundamentais de experimentação e de desenvolvimento de competências, constituindo-se em oportunidades de integração socioprofissional” (Doc.º 11 do processo de revisão curricular, 2010).

Encontra-se informalmente presente no currículo do Curso de Contabilidade a UC de Simulação Empresarial. Apesar de, no princípio, ter sido implementada para colmatar uma lacuna existente entre a teoria e a prática contabilística, ou seja, entre o curso e a prática no mundo empresarial, o processo teve alguns problemas como, por exemplo, não foi feita uma análise prévia e esta foi implementada sem que fosse aprovado um novo plano de estudo pelo Ministério que tutela o Ensino Superior em Cabo Verde. Isto porque, a semelhança do que foi dito anteriormente, não existe ainda os órgãos competentes, ou seja, os conselhos científicos e pedagógicos que pudessem avançar com a sua definição e normalização.

“Quando, no ano lectivo 2006/2007, se pretendeu introduzir o PSE, no instituto, no plano curricular do Curso de Contabilidade e Administração, fundamentou-se a determinação assente na visão de que necessariamente haveria que conferir aos estudantes, desta instituição, competências em todos os níveis do saber, (...) Nessa altura, impunha-se uma revisão do plano curricular do curso para o efeito de aprovação por parte do Ministério de Educação e a sua publicação no BO o que não aconteceu devido a ausência de órgãos com esta competência, nomeadamente o Conselho Científico (Memorando da Comissão Científica e Pedagógica , 2010).

O sistema de avaliação existente no instituto caracteriza-se por ser um sistema sumativo, em que o peso das frequências na ponderação final chega a variar entre 70%

funcionando quase exclusivamente como único instrumento de avaliação dos alunos (Regulamento do Curso da Contabilidade e Administração, s/d). Privilegia-se a memorização em oposição à fixação nas competências que requereria uma avaliação contínua, com o recurso a instrumentos diversos de acompanhamento e avaliação e recolha da informação necessária à produção da nota do aluno. Entre os docentes, alguns defendem a avaliação sumativa, outros apesar de defenderem a avaliação contínua não a praticam, segundo estes porque as salas estão sobrelotadas de alunos (Memorando do 1º Fórum Nacional das Comissões Científica e Pedagógica, 2010).

Tanto o modelo de avaliação, como as práticas pedagógicas encontram-se desajustados às necessidades e exigências do curso, ou seja, um curso capaz de formar pessoas com o desenvolvimento de competência em todos os domínios do saber, como poderemos ver nos excertos que se seguem:

“Tendo a Reitora pronunciado sobre outros modelos de avaliação, no sentido de se dar mais peso à avaliação contínua com trabalhos de grupo que contemplam uma série de competências em detrimento das frequências que têm um teor mais sumativo, onde de certa forma a memorização é um aspecto presente, a Docente reiterou que na sua perspectiva as frequências não são só memorização, exige a sua parte de compreensão que deverá ter um certo peso. (...) As turmas estão sobrelotadas. Deveria haver um número máximo de alunos por turma” (Memorando de Encontro de Diagnóstico com os Docentes, 2010).

“Após análise do Regulamento Interno, passou-se à análise do documento sobre a proposta intitulada “Elementos para análise sobre a Avaliação 2010/2011”, que vinha sendo discutida por e-mail ao longo da semana anterior, pelos elementos da Comissão Científica e Pedagógica. Essa proposta não foi aprovada pois, entendeu-se que entrava em desacordo com a realidade vivida no ISCEE, onde se depara com turmas superlotadas com cerca de 40 a 50 alunos, o que torna extremamente difícil o sistema de avaliação contínua proposto” (Memorando do 1º Fórum Nacional das Comissões Científica e Pedagógica, 2010).

No que tange as unidades curriculares, objectivos e metodologias de ensino e aprendizagem, no âmbito do processo de revisão curricular, foi clara a noção de desajuste entre o currículo dos cursos existentes e o desejado, entre a metodologia necessária e a existente, pelo que se determinou que,

“As unidades curriculares devem organizar-se claramente em torno das competências a adquirir pelo aluno, devendo-se definir objectivos de aprendizagem e recorrer-se às metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas; (...) As actividades de ensino-aprendizagem definem-se em função dos resultados esperados e do tempo médio que o aluno necessita para o atingir” (Doc.1 do processo de revisão curricular, 2009).

Os perfis de entrada e saída dos alunos do instituto, têm sido objecto de preocupação generalizada. O facto dos alunos, que procuram o instituto, terem, cada vez mais, dificuldades em ter sucesso, nos primeiros semestres, encontra várias explicações. Neste caso, cada vez mais, os perfis não se enquadram nas exigências para o ingresso no ensino superior. Muitos apontam a massificação do ensino com sendo a principal causa defendendo a existência de

provas de acesso aos cursos do instituto, pois é um problema de que todas as IES. Em 2008, isto era apontado como um ponto fraco do Instituto, nos termos em que se afirmava a “admissão de candidatos sem recurso a uma prova de acesso (elevada percentagem de alunos com deficiente formação em matemática e com graves dificuldades de expressão oral e escrita)” (Baptista, 2008).

Acreditava-se, em 2009, que a revisão curricular poderia contribuir para que os alunos saiam com um perfil adequado ao mercado laboral, havendo quem defendia que, neste âmbito, faça sentido introduzir um curso preparatório ou mesmo um semestre propedêutico, entre outros, para resolver a questão.

“Relativamente a ideia de provas de acesso, entende que se a escola tomar essa medida, poderá vir a perder, tendo em conta que outras instituições não a vão implementar, provocando assim a preferência por outras instituições. (...) Segundo o professor a escola deveria promover pequenas formações de um mês antes do início das aulas de forma a preparar os alunos para o início do semestre. (...) No que respeita ao perfil de entrada dos alunos na instituição, entende que é muito difícil de controlar pois, em Cabo Verde ainda não existe provas de acesso ao ensino superior, o que torna difícil a filtragem dum público tão diversificado, proveniente de diferentes ilhas com escolas com realidades diferentes e exigências diferentes. O que se pretende é que, com a revisão curricular os alunos ao saírem da instituição tenham um perfil e identidade que sejam reconhecidos no mercado de trabalho. Para isso, pretende-se instituir em todos os cursos, um semestre propedêutico onde serão leccionados conteúdos básicos de preparação ao ensino superior (Memorando de Encontro de Diagnóstico com os Docentes, 2010)”.

É notória a necessidade de existir no instituto um corpo docente próprio com competência suficiente que contribua para o tipo de curso que o instituto pretende. Existe opinião divergente que especula sobre a falta de qualidade dos perfis de saída dos alunos. Muitos apontam a qualidade dos docentes como um problema, apontando como fragilidades “quadros dirigentes não são profissionais nas áreas sob sua responsabilidade (formação específica nessas áreas); Inexistência de serviços diversos nas vertentes académicas e pedagógicas (áreas científicas específicas, prestação de serviços académicos...) ” (Baptista, 2008:7).

Discute-se o problema da qualidade e a necessidade dos professores entenderem a sua formação de um modo contínuo para a sua profissionalização. A formação contínua, incentivo à investigação e outras medidas que visariam a qualificação constante dos docentes e de todo o pessoal afecto. O instituto está longe de cumprir o rácio mestre/aluno ou doutor/aluno de acordo com a legislação vigente (EESPC – Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo; 2007). A maioria dos docentes desenvolve esta actividade como actividade complementar e não primeira. A maioria dos docentes são licenciados, alguns com a pós-graduação e não tiveram formação didáctica e pedagógica e as exigências do Ensino Superior Universitário actual não se coadunam com este perfil docente. Daí o reconhecimento e a determinação pelo

“Recrutamento e capacitação de recursos humanos, entendido o reduzido número de funcionários docentes e não docentes como sendo o maior factor de bloqueio ao normal funcionamento do instituto; (...) Contratação de docentes a tempo inteiro e/ou em regime de exclusividade para assegurar as actividades lectivas e dedicar-se a outras actividades no Instituto. (...) Necessidade de uma maior atenção sobre os rácios professor residente/aluno, professor doutorado/aluno, para cumprir com as exigências legais; (...) Insuficiência das qualificações técnicas específicas do corpo docente, para formular cursos. (...) Ausência de doutorados no instituto. (...) Falta de qualificação do corpo docente local para a docência no ensino superior; a maioria dos professores possíveis candidatos são apenas licenciados. (...) Necessidades de formação de pessoal docente e não docente (...) Necessidade de criar condições efectivas para que o professor se dedique à investigação (tempo e meios). (...) Necessidade de maior domínio sobre conceitos e processos em investigação científica e/ou pedagógica (criar condições e ensinar como se faz)”. (Relatório síntese, 2009).

Na generalidade, a oferta formativa tem a característica de ser constituída por curso “importados” de Instituições de Ensino Superior Portugueses que em muito contribuíram para a evolução deste Instituto. Apesar do mérito de promoverem uma formação universal nas áreas de referência, os cursos, nomeadamente o da Contabilidade, apresentam como insuficiência o facto de não estarem directamente relacionados com o contexto económico, político e social cabo-verdiano. Segundo Baptista (2008:7), trata-se de “programas das disciplinas ainda do (...) e/ou do (...), e não próprio, o que leva a que esteja desactualizado, desajustado à realidade de Cabo Verde, muitas vezes redundante e inconsistente com o resto das disciplinas dos cursos”.

Encontrando-se, os cursos, desajustados das expectativas locais de formação e das determinações sobre o Ensino Superior Universitário actual, esta deficiência manifesta-se amplamente visível na integração e desenvolvimento profissional dos diplomados pelo Instituto. Esta situação agrava-se com a “oferta de um regime de formação académica pós-laboral aos trabalhadores - estudantes igual ao regime normal, o que obriga os alunos a sujeitarem-se a um regime intensivo e de fraco rendimento escolar, tornando a formação extremamente deficiente” (Baptista, 2008:5).

Os problemas concernentes à oferta formativa, entre outros, estão na origem revisão curricular e da instituição dos órgãos científicos e pedagógicos.

O processo de desenvolvimento curricular do Instituto deriva da necessidade de se proceder a uma revisão científica e pedagógica dos cursos, visando manter actualizada a formação superior universitária ministrada no Instituto, bem assim identificar as potencialidades e a pertinência no lançamento de novos curso (Doc 1 do Processo de Revisão Curricular, 2009).

Em suma, detecta-se o desajustamento curricular e pedagógico dos cursos, inexistência de órgãos científicos e pedagógicos próprios e capacitados para ditarem e regularem adequações curriculares e das práticas docentes, com vista a concretização da experiência formativa do Instituto de acordo com as normas e exigências de um verdadeiro ensino

superior universitário. Junta-se a isso, a ausência total de investigação e produção científica, tanto Institucional como individual dos docentes, sabendo que esta é uma das dimensões de desenvolvimento que credita uma Instituição de Ensino e Formação na categoria de Instituição de Ensino Superior Universitário. Dito de outra forma, sem investigação não há Universidade.

1.2. Entrevistas realizadas

Das entrevistas realizadas contam-se três grupos de respondentes codificados: professores (P), alunos (A) e empresários (E). Optámos por apresentar os resultados em conjunto e em função dos itens considerados para a análise.

A. Curricula do Curso de Contabilidade

Sobre alterações registadas no curso, P2 diz que, exceptuando a UC de contabilidade financeira, devido à introdução do novo normativo contabilístico, tem havido outras mudanças mas pouco significativas. Enquanto tem leccionado no instituto. P4 diz que os professores queixam-se mais da desactualização e dimensão dos programas, sobreposição de matérias entre várias UCs e a falta de bibliografia, de uma sala de investigação e ainda do modelo de avaliação existente. Que tenha conhecimento, a única mudança efectuada, nos últimos anos, foi na UC de PSE. Desde que está a leccionar no instituto, que teve conhecimento.

P2: Houve mudanças por causa da introdução do sistema de normalização contabilística em Cabo Verde. (...) algumas mudanças mas não muito significativas.

P4: (...) os professores continuam a insistir, numa acerta desactualização dos programas, a extensão. (...) os colegas falam na sobreposição de conteúdos em diferentes UCs. (...) bibliografia, da sala de investigação, e até da questão da avaliação(...) Penso que a única mudança que terá havido nos últimos anos, será a UC PSE, mas de facto não sei quando é que foi implementada..

A2 acha que o curso deveria deixar de ser bi-etápico e que o programa deveria ser revisto por causa da sobreposição de matérias em diferentes UCs:

A2: (...) O programa e o facto de ser de o curso ser bietápico. (...) porque há muitas UCs em que repetimos sempre as mesmas s matérias. Por exemplo, no quarto ano, no primeiro semestre e no segundo semestre, há matérias que damos em duas ou três UCs. (...)

P1 acha que o currículo de contabilidade é desajustado, por não ser passível de apreciação e de intervenção pelo professor que, por sua vez, encontram-se numa situação de dependência total em relação à determinação dos conteúdos programáticos. P2 acha que o

currículo de contabilidade está desajustado da nossa realidade, por ter sido importado de uma instituição portuguesa e há já algum tempo (implícito desajuste contextual e temporal). P5 acha que o currículo das unidades curriculares, da área de direito, do Curso de Contabilidade, está ajustado porque apenas teve que fazer pequenos ajustes nalgumas delas. P3 sobre as unidades curriculares que lecciona, pensa que o currículo do curso está ajustado porque são idênticas aos de outras universidades, principalmente Europeias:

P1: Bom, eu considero desajustado (...) ou citar dois motivos que sustentam portanto a minha afirmação. Em primeiro, lugar o conteúdo programático não é submetido a apreciação prévia por parte dos professores. Há vinte anos para cá que temos tido uma dependência, que eu poderia dizer, uma dependência total em relação a preparação do conteúdo programático das UCs.

P2: Eu acho que já está desajustado, já é um ...um bocado antigo. (...) Seguimos o programa de contabilidade do ISCAL que é um instituto português e agora já está desajustado a nossa realidade.

P5: Eu acho que é ajustado, porque das cinco apenas em duas delas que eu tive que mexer.

P3: O programa é igual aos programas noutras universidades principalmente as europeias, portanto penso que esta adequado.

P1 é de opinião que a sobreposição de matérias deve-se a falta de interdisciplinaridade entre os professores, há uma necessidade de uma alteração profunda no currículo do curso, P2 acha que há uma necessidade de alteração do conteúdo programático adaptando-o ao normativo contabilístico, à realidade e cultura cabo-verdianas. P3 acha que não há uma necessidade de alteração do conteúdo programático, apenas sugere que se deveria acrescentar mais um semestre a UC de cálculo financeiro para que fosse possível falar de produtos mais actualizados. P4 sugere que passassem a existir apenas UCs semestrais e que, em relação a UC que lecciona, deveria ser reestruturada em termos de conteúdo programático. O primeiro semestre ficaria reservado às ciências sociais e segundo semestre para as organizações. Sobre que uma eventual revisão curricular:

P1: (...) Muitas vezes, todas as UCs têm matérias iguais. (...) Os professores têm que ter a necessidade de concertarem entre eles de modo a que haja a possibilidade de muitas vezes direccionarem para áreas que são semelhantes. Direccionarem para outras áreas que infelizmente os conteúdos programáticos não estão preparados por causa dessa sobreposição (...) do primeiro ano ao quarto ano, há necessidade de uma alteração profunda porque realmente os nossos alunos saem com uma preparação diferente, e não só serem bons profissionais de contabilidade no seu país, como lá fora Porque agora nos estamos num mundo completamente globalizado e então estes conhecimentos tem que estar presentes.

P2: O conteúdo programático já está um pouco ultrapassado. Tentar alterá-lo de acordo com o novo normativo e a realidade cabo-verdiana também, a nossa cultura. (...) antecipei uma parte da matéria na contabilidade de gestão, novas teorias que são relevantes actualmente.

P3: (...) na UC de cálculo financeiro, se houvesse mais um semestre, daria para falar de outros produtos financeiros actuais, (...) não creio que seja necessário um ajustamento.

P4: (...) a primeira mudança, que penso que o instituto já estará a fazer, é tornar a UC anual em semestral dado que com o tratado de Bolonha, as UCs anuais desapareceram (...) equilibrar um pouco as coisas para que de facto pudesse ser primeiro semestre uma introdução as ciências sociais e no segundo semestre introdução as organizações.

Segundo P1, as áreas da contabilidade que se mostram oportunas necessidades de adaptação para atender às necessidades do mercado são as de gestão, sistemas de informação, língua e comunicação verbal e escrita. Segundo P2, a área da contabilidade que, do ponto de vista curricular mostra-se, neste momento, oportuna para atender às necessidades do mercado é a de contabilidade de gestão. Segundo P3, as unidades curriculares da área de economia são de extrema importância porque precisa destes conceitos para desempenhar de melhor forma as suas funções. Segundo P4, a unidade curricular da área de ciências sociais é de extrema importância porque ajuda-o a entender melhor a problemática das ciências sociais, servindo-se delas para desenvolver teorias, ser um investigador e produzir conhecimento. Segundo P5, as unidades curriculares da área de direito, existentes são fundamentais, mas faz falta uma UC de direito do trabalho:

P1: Os alunos muitas vezes fazem o Curso de Contabilidade, não há um aprofundamento nas áreas de gestão. Sendo que a contabilidade é a mãe da gestão, neste caso os conhecimentos têm que fluir de forma transversal e daí a necessidade de darmos mais atenção à gestão (...) especialmente no primeiro ano (...) gestão, sistemas de informação e linguística porque, nós sabe que os alunos entram no instituto com uma limitação enorme em termos de comunicação(...) há necessidade da própria escola aumentar esta valência.

P2: Contabilidade de gestão porque não há (...) Na minha opinião é extremamente importante para as empresas, principalmente empresas de transformação. (...) não só empresas de transformação, como empresas de prestação de serviços, empresas comerciais para terem conhecimento do que esta a acontecer dentro delas.

P3: (...) um contabilista deve ter uma sensibilidade para aquilo que acontece na realidade. (...) para elaborar os relatórios, (...) aconselhar uma empresa (...) interpretar a informação do contexto global. (...) é de suma importância ter conhecimentos económicos, macroeconómicos e microeconómicos. (...) conhecer a realidade na empresa, custos, como é que as coisas evoluem, tem que ter uma sensibilidade económica.

P4: (...) precisam saber o que são as ciências sociais, quais são as ciências sociais, quais são as problemáticas que cada uma fala e como e que essas ciências poderão ajudar o profissional, o contabilista, a desenvolver uma teoria, desenvolver o seu trabalho no dia-a-dia, ser um investigador. (...) produção de conhecimento contabilístico.

P5: (...) é fundamental termos direito Comercial, é fundamental termos Direito do Trabalho, qual não há em contabilidade, é fundamental termos Direito Fiscal, Fiscalidade, e eu quando falo em Direito Fiscal, Fiscalidade, Fiscal Aplicado.

Na área de Gestão, P1 pensa que é importante dispor de uma boa preparação e dar mais relevância curricular às TIC, pois estas ferramentas permitem ultrapassar operações como a

classificação e o lançamento de documentos que, no passado, eram um peso para o contabilista. Esse tempo poderá ser melhor aproveitado para apoiar a tomada de decisões pelo gestor, em tempo oportuno e de forma harmoniosa:

P1: (...) para ser mais concreto que há necessidade de actuarmos mais na área de gestão (...) a contabilidade esta mais ligada a parte integral de gestão de empresas. (...) Por exemplo o contabilista já não vai se preocupar com classificação de documentos e lançamentos que era portanto o maior peso que o contabilista tinha no passado, então neste caso o aluno que sair da escola e que tiver bons conhecimentos na área de gestão estará mais preparado para fazer o seu trabalho e cumprir a sua função da melhor forma possível. Porque já vai ter tempo, que no passado não tinha, para ajudar os gestores nas tomadas de decisão em tempo oportuno e de uma forma mais eficaz possível, para que a empresa funcione de forma mais harmoniosa possível.

Sobre as Unidades Curriculares que deverão compor o Plano de Estudo do Curso de Contabilidade, P2 diz que as UCs que compõem o ramo da contabilidade, devem merecer maior preponderância. Das Unidades Curriculares da área de economia que deverão compor o Plano de Estudo, do Curso de Contabilidade, P3 assume que as UCs existentes são suficientes. Não é de opinião que seja necessário uma revisão curricular nesta área. Sobre que uma eventual revisão curricular, P4 sugere uma actualização dos programas, bibliografias, aposta em professores competentes em cada área e numa interdisciplinaridade que permita ao aluno ter uma visão mais ampla da contabilidade. Sugere criação de espaços físicos adequados e uma maior ligação ao mundo laboral:

P3: (...) acho que estão adequadas porque um contabilista não é um economista. (...) Para ter mais economia, penso que não há necessidade disso.

P4: (...) primeiro de tudo programas actuais, com bibliografia actual, depois, professores competentes, bem seleccionados cada um na sua área, (...) permitirem os alunos realmente ter uma visão interdisciplinaridade todas as ciências e conhecimentos que dariam origem a contabilidade, (...) falando mais em condições físicas, da instituição, salas de estudo, salas com internet, portanto multimédia, mais acesso a seminários, conferências, por profissionais de diferentes áreas.

P2: Contabilidade, Gestão, depois Auditoria, para mim, as UCs de contabilidade.

Sobre que Unidades Curriculares que deverão compor o Plano de Estudo do Curso de Contabilidade, P1 assume que para além das UCs que compõem o ramo da contabilidade, devem ser introduzidas, no primeiro ano: gestão, sistemas de informação, inglês técnico:

P1: (...) a inclusão de disciplinas que tenham peso na área de gestão (...) devem ter um valor enorme nesta fase. (...) Tendo em conta os efeitos da globalização, liberalização mundial do comércio, o país tem que estar preparado para poder dialogar em pé de igualdade com os países que estão mais avançados que nós e, daí há necessidade (...) da área de gestão ser contemplada de uma forma diferente (...) a UC que está mais vocacionada para gestão no primeiro ano é a UC de sistemas de informação (...) há necessidade de dar uma atenção especial na área de aprendizagem do inglês de uma forma diferente, um inglês mais técnico, mais virado para a parte laboral, isto tem muito impacto e, como não podia deixar de ser, a contabilidade em toda a sua extensa.

Pensa P1 que, no segundo ano, no Curso de Contabilidade deverá ser ministrado o PSE (projecto simulação empresarial) com maior ênfase prática. Acha que neste ano existe uma lacuna, sendo necessário facultar aos alunos conhecimentos que os permitam acompanhar as actividades práticas do domínio do PSE, o que implica repensar o 2º ano para que os alunos concluam este ano com os conhecimentos necessários na área da contabilidade:

P1: (...) segundo ano, existe uma lacuna e eu estou a dizer isso com conhecimento, porque eu lecciono a UC de PSE (projecto simulação empresarial), e eu sei que quando os alunos chegam ao terceiro ano ainda não estão preparados, não estão minimamente preparados para receber o conteúdo programático da UC de PSE. (...) há mais atenção na parte teórica e quando chegamos na altura em que (...) pedimos ao aluno determinados conhecimentos, efectivamente, esses conhecimentos ainda não estão presentes, (...) necessidade de repensar o segundo ano, porque o aluno ao chegar no fim do segundo ano já tem a obrigação de conhecer a contabilidade de tal modo, que em chegando a terceiro ano esteja preparado para fazer trabalhos práticos (...)

Para o terceiro ano da Contabilidade, P1 afirma a importâncias das Ucs fiscalidade e auditoria, a serem tratadas em pé de igualdade e com base nas exigências do novo normativo contabilístico:

P1: No terceiro ano (...) uma outra área que deve merecer (...) atenção, é a área de fiscalidade e auditoria. (...) os alunos já têm uma bagagem suficiente de modo que serão capazes de assimilar da melhor forma possível, matérias relacionadas com(...) fiscalidade. (...) do diálogo que nós fazemos com a administração fiscal, verificamos que existe uma carência (...) de conhecimentos contabilísticos por parte dos técnicos. (...) dos profissionais da administração fiscal. (...) no terceiro ano, deve ser capaz de tratar em pé de igualdade estas duas áreas, contabilidade e fiscalidade, tendo em conta as novas exigências impostas pelo Novo Normativo Contabilístico.

Para P1, no currículo do Curso de Contabilidade, referente ao quarto ano, deve ser dada atenção á harmonização do curso com a realidade laboral:

P1: Chegando ao quarto, o aluno tem que estar preparado para dar um salto qualitativo em relação a aquilo que acontece lá fora. Então no quarto ano os professores devem ter uma atenção especial a tudo aquilo que acontece no exterior.

P4 acha que uma UC da área das ciências sociais, permite ao profissional de contabilidade, uma maior flexibilidade e capacidade para poder extrair dados e informações das diferentes ciências em seu benefício próprio:

P4: (...) Facilitar a comunicação entre as diferentes ciências para que quando o técnico ou profissional de contabilidade precise, vá a economia buscar aquele conhecimento que precisa, vá a filosofia, portanto ter essa, como hei-de dizer, essa maleabilidade, ir a cada ciência buscar aquilo que precisa.

A1 acha que a UC de PSE foi uma boa iniciativa embora tardia, é de opinião que a mesma deveria ser leccionada nos primeiros anos e que as condições logísticas deveriam ser melhores. A3 pensa que, com a inclusão da UC de Projecto de Simulação Empresarial, o curso ficou completo. Foi a única coisa que lhe faltou quando estudou:

A1: (...) penso que esta UC foi um grande passo, embora tardio, pela instituição, não mudaria nada, acrescentaria. (...) é minha opinião, e a opinião de quase todos os alunos que essa UC deveria existir não apenas no ultimo ano. (...) é a única UC que faz-nos perceber o que e que esta a nossa espera lá fora, embora que apenas superficialmente, (...) as condições também deveriam ser melhor, as condições da sala. Porque tínhamos que dividir computadores, eu faço depois tu fazes, repetir, e isto de repetir leva tempo.

A3: (...) Neste momento penso que sim. Quando estudei senti a falta da UC de Projecto Simulação Empresarial.

A1 acredita que a UC de PSE não retrata exactamente aquilo que se passa no mundo empresarial porque, apesar de o programa estar bem estruturado, os docentes não tinham experiências de práticas empresariais:

A1: (...) penso que exactamente não (...) quem deveria leccionar era alguém que já tinha estado num gabinete de contabilidade porque o programa estava bem elaborado, tínhamos todos os passos que se segue, era criadas empresas, e tudo era perfeito digamos assim, tendo em conta o que acontece dentro de um gabinete de contabilidade ou dentro de uma empresa. Mas pude perceber que os docentes, com toda a sua competência e, claro, faltou-lhes a visão prática.

A3 diz que, quando se formou, ainda havia UC de PSE mas que, pelo que tem ouvido, dos recém-formados, essa UC tem decepcionado aos alunos, por não corresponder às expectativas:

A3: (...) opinião é que a teoria a volta dessa UC é tudo muito bem, mas que na prática podia ser melhor. E uma UC que tem, pelo que eu tenho ouvido dizer pelos alunos, que se formaram mais recentemente, é uma das UCs que tem decepcionado muito os alunos. (...) Os alunos têm esperado mais dessa UC.

A1 acha que, apesar de necessitar de alguns ajustes, nomeadamente numa melhor distribuição da carga horária em função do grau de importância das UCs para o curso, de uma forma geral o currículo do curso é adequado. A3 acredita que o curso permite aos alunos serem bem formados, desde que se cumpra os programas de todas as UCs:

A1: (...) De uma forma geral, o currículo enquadra todas as UCs e todas as bases necessárias para alguém que pretenda ingressar o mundo empresarial nesse ramo, embora com algumas ressalvas. Existem UCs que a carga horária na minha opinião, deveria ser diminuída em detrimento de outras que devido a sua importância, ou pelo menos para quem já trabalha e tem consciência do que é que ficou a faltar.

A3: (...) Sim desde que seja cumprido o programa de todas as UCs, é ótimo no meu caso foi. (...)

A1 sugere que passassem a existir UCs menos teóricas, principalmente no quarto ano, e que deixasse de haver sobreposição de matérias entre UCs diferentes. Para A2 determinadas matérias não têm utilidade no mundo laboral:

A1: (...) No quarto ano também, penso que foi um ano que na minha opinião e por convivência durante estes anos com todos os meus colegas, a opinião é unânime, o quanto é um ano extremamente teórico. UCs e matérias extremamente repetitivas, em algumas UCs como Controlo financeiro, Administração financeira e até Contabilidade Financeira.

A2: (...) pelo menos em termos profissionais eu nunca usei trigonometria. Não vejo necessidade.

B. Papel desempenhado pelos professores no currículo do curso

Sobre o papel que os professores têm assumido no currículo do Curso de Contabilidade, P1 afirma que deveriam poder promover alterações programáticas de modo a ajustar a formação à realidade nacional e ao mercado laboral:

P1: Por isso os professores, quanto a mim, devem ter a liberdade de, sempre que possível fazer as alterações de modo a que estejamos a respeitar a nossa realidade, e as exigências do mercado de trabalho, logo após a formação dos alunos e tudo mais. (...)

No que diz respeito à forma como os professores do curso analisam os problemas curriculares, P3 acha que não existe a interdisciplinaridade, no curso, mas é de opinião que cabe ao aluno procurar ligar os assuntos de diferentes UCs criando assim a sua própria interdisciplinaridade: Em relação aos restantes professores, P5 diz que, queixam-se mais da falta de interdisciplinaridade entre diferentes UCs e da sobreposição de matérias entre várias UCs:

P3: (...) Pelo que me parece não existe, embora penso que o aluno é que tem que ter esta capacidade de fazer esta ponte entre aquilo que aprende em economia, com outras UCs.

P5: (...) Muitos deles falam que determinadas UCs leccionadas, carecem dum maior reforço. (...) a UC de estatística, alguns professores dizem que deveria ter um reforço com uma UC que seria Matemática, para dar as bases de análise. (...) tenho ouvido nos corredores e a sobreposição de vários professores, as vezes que dão uma UC no primeiro ano, que depois vão dar a UC nos segundo ou no terceiro.

A1 pensa que, em termos teórico, as matérias têm uma ligação com o mundo laboral mas que em termos práticos deveria haver uma maior ligação ao mundo laboral:

A1: (...) penso que, as matérias, quase todas as matérias leccionadas no curso são base da prática. O que é que falha? Dizer que não há ligação não faz nenhum sentido. O que falha é exactamente como já tinha dito. A UC, o currículo do curso, digamos assim devia integrar um pouco mais do que acontece exactamente na prática, porque temos a base a teoria que sempre virá a tona durante a prática. Mas sempre há uma ligação da teoria com a prática. No fundo haverá sempre uma questão que nos levará a procurar a teoria, mas isto devia ser visto ou estruturado da forma a que, principalmente a UC de

contabilidade financeira, desse uma visão mais pratica do que realmente vamos encontrar dentro de um departamento de contabilidade.

Em consequência disso, A1 diz que lhe tem feito falta não ter aprendido, convenientemente, o processo de fecho de contas e outras questões meramente práticas:

A1: (...) sinto que me faltou a sequencia lógica do preenchimento dos mapas, e é algo que eu sei que ainda se mantém e que não se da muita importância no Curso de Contabilidade no instituto. Que é o processo de fecho de contas que é onde culmina todo o processo de um ano de trabalho de uma empresa de contabilidade.

C. Da capacitação do corpo docente

P3 diz que tem superado as suas dificuldades com aprendizagens constantes, principalmente, com os colegas mais experientes:

P3: (...) sempre precisamos de melhorias. Eu tento fazer isso ao longo do tempo, aprender com os outros colegas, ver o que e que fazem que resulta, e tentar por em pratica também.

P3 diz que o instituto não ajuda os professores a superar suas dificuldades, os professores é que têm que ser autodidactas. Na sua opinião o instituto deveria apostar na investigação para ajudar nas dificuldades científicas e formação para ajudar nas dificuldades pedagógicas:

P3: (...) acho que estamos muito parados no tempo. Não há formação, não há nada nesse sentido. Cada professor, cada docente é autodidacta, tem que ir a procura da informação e colher dados. (...) deviam apostar mais na investigação, por exemplo livros, e dar formação de vez em quando, (...) reciclar pelo menos as técnicas pedagógicas, (...) Investigação para capacitação científica e formação para capacitação pedagógica.

Para P5 se capacitar como docente do ensino superior teve que se preparar e se adaptar para leccionar as matérias de direito para quem não está a fazer um curso de direito:

P5: (...) dar Direito mas para alunos de contabilidade. Portanto, não lhes interessa todas aquelas dogmáticas que giram a volta do Direito. Então isto é que foi o meu problema inicial. Abstrair-me de tudo aquilo que foi dogmática que eu aprendi sobre esta e aquela coisa e tentar levá-lo a nível prático. Foi difícil mas eu tenho andado a trabalhar nisto até agora.

P3 é de opinião de que, no instituto, devia haver mecanismos para exigir e acompanhar o desempenho dos professores e não existem ou não são eficazes:

P3: (...) não creio, não existe, pelo menos que eu tenha conhecimento não existe ainda um estatuto. O docente não é informado plenamente, do que se espera dele. (...) no segundo semestre os alunos avaliam os docentes, mas é uma avaliação que até o momento nunca teve conhecimento dela. (...) os relatórios dos docentes no fim do semestre nem todos o fazem.

P3 sugere que esse mecanismo de exigência e acompanhamento, dos professores, fosse feito através de coordenação e os professores prestavam, em grupo, contas ao coordenador.

P3: (...) se houvesse mais coordenação haveria possibilidade de os docentes se encontrarem e em grupo, pelo menos o coordenador poderia ter uma sensibilidade melhor daquilo que e o trabalho realizado pelo seu grupo.

P3 diz que procura estudar sempre antes de apresentar as coisas, pensa que precisa investigar em outras áreas e não estar apenas concentrado nas questões ligadas às unidades curriculares que lecciona:

P3: (...) geralmente pesquisa e procuro, estudo as coisas antes de as apresentar. (...) poderia dedicar um bocadinho mais de tempo a investigação doutros temas, porque estou neste momento, muito concentrada em temas económicos que fazem parte dos programas académicos.

P5 sugere que os professores da área de direito sejam professores especialistas em direito empresarial e que houvesse mais bibliografias:

P5: Devo ter pessoas, na área de Direito, mas direccionados a área empresarial ou comercial porque ter docentes, só porque fizeram a área de direito, a dar UCs direccionadas a área comercial ou empresarial poderá não se ter o sucesso desejado ou pretendido.(...) apetrechar também a nível da bibliografia.

D. Da importância das TIC no ensino da contabilidade

O PSE felizmente consegue, na opinião de P1, colmatar algumas lacunas na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, mas é insuficiente porque faltam aos alunos conhecimentos básicos de informática que o professor vai detectando. Diz que a Instituição não está preparada para criar situações de aprendizagem para ultrapassar estes défices antes de os alunos iniciarem o PSE. Diz que a escola tem a necessidade de repensar o processo de integração das TIC em termos pedagógicos e didáticos:

P1 (...) os alunos têm que ter conhecimentos suficientes, para poderem aproveitar das grandes potencialidades dos sistemas informáticos que hoje estão no mercado, e isto felizmente está a ser cumprido através da UC de PSE (...) o professor da UC de PSE (...) descobre que os alunos não sabem utilizar nem o computador, nem as ferramentas (...) a nossa escola infelizmente não esta preparada para transmitir esses conhecimentos antes que os alunos entrem nessa UC, (...) felizmente que existe esta UC que resolve os problemas até certo ponto. Mas é de todo insuficiente (...) há necessidade de repensar todo o processo em termos pedagógicos, em termos didáticos (...).

P1 referiu que a escola não está preparada ou apetrechada para promover tais alterações, principalmente, no que tange a utilização das TIC. Tanto a escola como os professores precisam de se preparem para o que o mercado exige dos profissionais de contabilidade, principalmente neste domínio, pois não estão preparados para isso:

P1 (...) Bom, eu vou cair no risco de estar a dizer uma repetição, talvez há pouco que eu deveria ter falado menos, mas pronto. Alarguei-me para outras áreas que estão a sobrepor a esta questão. (...) a

escola não esta apetrechada neste momento da melhor forma possível, para que os alunos ao saírem dessa mesma escola, ponham em prática ou façam determinados trabalhos, determinados exercícios que o mundo laboral vai exigir deles, (...) a escola tem que fazer uma adaptação profunda (...) há um outro pormenor, os professores tem que estar minimamente preparados para poderem dar esse salto, (...) que neste momento, o mundo laboral está a exigir dos profissionais de contabilidade.

P3 acha que não existe um método de estudo adequado, cabe a cada um implementar aquilo que melhor lhe satisfaça, por isso não aconselha nenhum método de estudo específico. As actividades extra curriculares como: estágios, workshops, seminários, etc., são muito importantes como complemento no processo de aprendizagem do aluno, principalmente para aqueles que nunca trabalharam:

P3: (...) não existe um método de estudo adequado. Depende de cada aluno. Cada um é que tem que desenvolver o seu próprio método de estudo. O que funciona para um não funciona para os outros (...) deviam ser mais incentivados, deveria haver mais. Uma maior ligação a realidade, ao mundo laboral (...) pelo menos nos últimos anos dos cursos (...) alunos que nunca trabalharam, não têm experiencia no mundo laboral, pelo que tem uma ideia fantasiosa daquilo que e a realidade.

E. Práticas pedagógicas no Curso de Contabilidade

Quanto a alterações nas práticas pedagógicas, P1 acha que determinadas práticas devem ser mantidas nos primeiros anos do curso para garantir, aos alunos, os conhecimentos básicos de contabilidade.

(...) É evidente que os alunos no primeiro ano e no segundo ano têm que ter uma aprendizagem lenta e gradual da contabilidade. (...) eles têm que aprender a fazer lançamentos, têm que conhecer os princípios basilares da contabilidade, isso é indispensável, porque tanto no sistema manual, como no sistema informatizado esses conhecimentos tem que estar presentes. (...)

Para P1 é fundamental a planificação das aulas privilegiando a avaliação contínua, para uma melhor qualidade do ensino. No seu entender, existem três vertentes de avaliação que mais utiliza. Em primeiro lugar a avaliação contínua, em segundo lugar os trabalhos de grupo e por último testes de frequência, seguindo a mesma ordem em termos de relevância ou peso na nota final. A posição de avaliação que defende e adopta, deve-se ao facto de ter consciência da heterogeneidade, dos alunos, numa sala de aulas.

P1 (...) em termos de modelo de avaliação, dou atenção especial a três vertentes. A vertente que eu dou mais atenção é a avaliação contínua. (...) Outra vertente é trabalhos de grupo que têm muito valor. Uma outra vertente é as frequências que para mim curiosamente não têm tanto valor como os dois outros critérios de avaliação que eu fiz referência. (...) para a avaliação continua, eu diria o seguinte, o professor tem que estar de tal modo preparado que, tenha uma atenção especial durante as aulas no comportamento, na postura humana até, eu não diria dar atenção só naquilo que esta a transmitir, (...) avaliação continua, não só vai acompanhar o aluno no sentido de verificar se está a estudar as matérias, as dificuldades que vão tendo etc., como também dar atenção a essa formação humana, em toda a sua extensa (...)

P2 é apologista da avaliação contínua porque acha ser a melhor forma de avaliar a aprendizagem do aluno. P2 acha que o teste não retrata o grau de conhecimento de um aluno que no momento pode estar mal disposto. Acredita que é muito bom envolver o aluno na sua auto-avaliação e/ou na avaliação de um colega mas, ainda não a pratica. P3 defende a avaliação contínua porque, acha que, desta forma obriga-se o aluno a trabalhar mais. Tem por hábito fazer com que os alunos avaliam-se mutuamente, obrigando-os a assistir as apresentações uns dos outros, aliciando-os com um acréscimo na nota caso o fizerem. P4 defende a avaliação contínua porque, acha que, desta forma o aluno sente-se mais motivado a trabalhar. Tenta envolver os alunos na sua auto-avaliação mas que os mesmos não estão, culturalmente, à-vontade para o fazer:

P2: avaliação contínua que é o ideal, (...) Avaliar os alunos diariamente com trabalhos, todos os dias práticos. (...) num teste, o aluno pode estar num dia mal disposto e não conseguir (...) Por acaso é bom mas nunca fiz.

P3: concordo com a avaliação contínua. (...) é uma forma de os alunos se sentirem “obrigados” a trabalharem ao longo do semestre. (...) avaliação contínua deve ser a avaliação regra. (...) quando estamos a falar da apresentação de trabalhos de grupo, geralmente já têm um formulário, que eu entrego a cada um. (...) é uma forma de obrigar-lhes a assistir as apresentações uns dos outros. (...) O aluno que fizer a avaliação de todos os grupos da turma acaba por ter um valor na sua nota.

P4: Motiva mais em termos de trabalhos de grupo, em termos de estudo autónomo, que no fundo é aquilo que o professor quer, que o aluno assista às aulas sim, mas que quando termina as aulas o aluno vá para casa e continua a fazer a sua investigação (...) Costumo sempre perguntar, por exemplo, o que é que acharam da prova, o que é que acharam do trabalho de grupo, e a resposta frequente é, não sei. (...) Penso que será um factor cultural.

P1 acredita que os trabalhos de grupo devem ser bem elaborados de tal forma a que retratem situações vivenciadas no mundo empresarial. Defende o aproveitamento de vivências reais, desse contexto, como exemplos a serem seguidos nas aulas. Esses exemplos devem depender do conhecimento que o professor tem da composição, da sala de aula, em termos de alunos.

P1 (...) os trabalhos de grupo devem ser muito bem elaborados pelo professor, (...) quer dizer não convém o professor estar a apresentar trabalhos de grupo que estejam completamente distanciados daquilo que acontece na vida prática das empresas, (...) Os alunos são diferentes, todos têm conhecimentos diferentes, muitas vezes, outros têm conhecimentos complementares, porque, por exemplo, se eu estou a leccionar uma UC sabendo que eu tenho na sala, a maioria de alunos que trabalham nos Bancos, eu tenho uma postura diferente, mesmo nos trabalhos de grupo, mesmo em exemplos que eu apresento. (...)

P3 defende que, o importante é cumprir o programa, porque nos certificados expressa-se que objectivos foram cumpridos pelo aluno. Os alunos têm que, obrigatoriamente, acompanhar o ritmo dos melhores.

P3: (...) acho que cumprir o programa é extremamente importante. (...) quando vamos dar o certificado, ao aluno, estamos a dizer que o aluno obteve os conhecimentos nesta UC. (...) se há alunos que tem níveis de diferentes, aqueles que estão mais abaixo é que tem que apanhar a carruagem. (...) isso pode ser desmotivante para aqueles que estão mais a frente, porque devemos andar a passo dos melhores, não daqueles que estão mais atrás.

No que se refere ao papel do instituto na superação das dificuldades pedagógicas dos professores, P1 é de opinião que o primeiro passo é reconhecimento dessas dificuldades, por parte do instituto, para depois criar condições, internas, para o debate. Dessa forma, P1 acha que o instituto valoriza-se mais, motiva e valoriza o ser humano, o professor, ouvindo a todos, se capacitando para lidar com todo o tipo de pessoas e mentalidades.

P1 (...) a primeira coisa é reconhecer o que é que esta mal, (...) Depois criar condições internas para que os problemas sejam debatidos (...) toda gente vai ganhar com isso, (...) é maior motivação por parte dos professores, porque sentem que estão numa escola organizada, que planifica, que valoriza o ser humano, valoriza o professor, (...) quem esta a frente de um estabelecimento de ensino lida com todo o tipo de mente. (...) tem que exigir da sua própria pessoa um comportamento que seja o mais correcto possível com todos, indistintamente da sua natureza.

Quanto a alterações nas práticas pedagógicas, para as UCs teóricas, P4 sugere discussões e debates, com o sentido crítico, de textos de diferentes autores:

P4: (...) é uma UC um pouco ingrata dentro da contabilidade, porque é aquela UC que os alunos chamam de UC teórica (...) gostaria era poder fornecer mais textos de diferentes autores que permitisse que esses alunos vissem como as ciência sociais os podem ajudar. (...) o debate e a discussão de textos, de forma crítica.

P4 defende que, o importante é que o aluno aprenda, mas existe pressão, por parte do instituto, para que se cumpra os objectivos do programa:

P4: (...) o importante é que o aluno aprenda. (...) o ritmo tem que ser o ritmo da turma, (...) para a instituição, as vezes é mais importante, cumprir o programa (...) há alguma pressão no sentido de cumprir o programa na íntegra.

Quanto a alterações nas práticas pedagógicas, P5 sugere que os professores não devem praticar o mesmo horário sempre, devem entregar, aos alunos, os programas e as listas de bibliografias logo no início das aulas e cultivar a pontualidade:

P5: (...) Eu acho que o professor não deveria ser colocado numa mesma semana, a praticar sempre o mesmo horário, (...) acho que o docente, no primeiro dia da aula, ou na primeira semana da aula deve fazer chegar aos alunos, o programa da UC que vai ser leccionado naquele semestre ou ano lectivo, bem como a bibliografia. (...) o docente cultivar a pratica da pontualidade.

P5 diz que tem por hábito simular casos reais hipotéticos, e que costuma adaptar casos verídicos à sala de aula:

P5: (...) situações hipotéticas ou até reais, mas pronto, reais mas adaptamos na sala de aula, e eu estou sempre a lhes fazer mostrar porque é que isto e assim com a correspondência lá fora com o mundo laboral.

Segundo A1, a qualidade dos formados em contabilidade, pelo instituto, tem diminuído porque a qualidade dos professores tem diminuído, antes, apesar dos professores não terem formação académica, tinham competência e experiência profissional e de docência:

A1: (...) em conversa com antigos alunos, pessoas que deixaram o instituto ou pessoas que já algum tempo estão a tentar fazer o curso, tem-se a mesma opinião que anteriormente havia qualidade dos professores, o nível de formação dos professores era...o nível de formação não, a qualidade dos professores, a competência e a experiência era maior (...) professores não licenciados, não mestrados, mas com, digamos assim, com história e com um currículo em termos de leccionar, com alguma credibilidade.

A1 defende que deve existir professores com experiência tanto a nível de docência como a nível empresarial, principalmente, nas UCs nucleares como a contabilidade, auditoria, entre outros:

A1: (...) Existem UCs em que, se há como colocar algum que entende do assunto, ou já leccionou esta UC que coloquem, porque são UCs que se a pessoa consegue transmitir para além do que esta no livro, é muito importante, Volto a repetir, a UC de auditoria, contabilidade financeira.

A1 é de opinião que os professores, ao utilizarem slides nas aulas, deveriam adoptar uma outra forma de expor as matérias que não fosse meramente ler aquilo que está projectado:

A1: os professores passam os slides e lêem, o que esta nos slides e esquecem que o aluno esta aqui e esta a ler também. (...) um pouco desinteressante. A aula não dá muita motivação, porque posso faltar e depois pegar os slides num colega.

A3 acha que as aulas deveriam ter um carácter mais prático porque facilitaria o entendimento e o aluno fica melhor preparado para o mundo laboral:

A3: (...) Talvez o carácter das aulas...mais prática (...) são teórico práticas, mas se fosse possível alargar a componente prática, seria ótimo (...) quando eu estudava contabilidade e que não trabalhava na área, via aquilo tudo como um bicho-de-sete-cabeças. E agora vejo que na prática é muito mais fácil do que parece.

F. Das competências pessoais e profissionais dos professores

P1 caracteriza como bom professor, aquele domina vários conhecimentos e que presta um serviço à sociedade fazendo o máximo em benefício dos outros Para P3 ser um bom

professor, é conseguir transmitir conhecimento, que consegue expor as matérias, que gosta de inovar, aprender, partilhar e ser flexível:

P1 (...) Um bom professor é aquele que, dominando de vários conhecimentos, tenha humildade suficiente para prestar serviço útil a sociedade, mas sem egoísmos. (...) sabe que está a fazer o máximo em benefício dos outros. (...)

P3: (...) um bom professor é aquele que consegue transmitir alguns conhecimentos aos alunos. (...) Capacidade expositiva, (...) alguém que gosta de inovar, alguém que gosta de partilhar, (...) humilde também na sua aprendizagem, (...) ter a noção que não é dono absoluto do conhecimento. (...) alguém aberto ao conhecimento, a novas experiências, não pode ser fechado em si.

No que toca às dificuldades que os professores enfrentam, P1 acha que, por um lado, algumas podem não ser por culpa deles mas sim inerente à própria organização, como por exemplo a falta de interdisciplinaridade e o facto de viverem longe das fontes, por outro lado, os próprios professores acomodam-se, são fechados, não têm tempo suficiente para se dedicarem ao ensino, não trocam experiências com professores de outras instituições e isso, na opinião dele, acaba por prejudicar o aluno:

P1 (...) Pode não ser culpa dos professores, pode ser uma lacuna que atinge toda a organização, (...) aquilo que eu já tinha feito referencia, é a concertação entre os professores, isto para mim, isto é o maior problema. (...) há muitos professores que não tem tempo para fazer os testes, (...) vivemos longe das fontes, e acomodamos facilmente. (...) não procuramos facilmente contacto com outros professores de outras universidades, fechamo-nos demais, (...) quem vai sofrer com isso como é evidente, são os alunos.

P1 é de opinião que o instituto esforça-se para conhecer o desempenho dos professores mas não o tem feito de melhor forma. O único meio existente são os inquéritos aos alunos no final de cada período (não divulgados nem ao professor em causa) que, na opinião dele, não são suficientes nem fiáveis devido a forma e o *timing* como são feitos. Pelo menos o instituto dever-se-ia aproximar mais dos professores tentar aperceber-se da necessidade de formação que os mesmos possam requerer.

P1 (...) a escola pelo menos faz um esforço para conhecer o desempenho dos professores mas, parece-me que isto é mais administrativo. (...) no fim do ano lectivo os alunos preenchem um questionário (...) mas nós não sabemos qual é o resultado desse inquérito, o próprio professor, não sabe, (...) podem não ser dados, muito fiáveis, porque sabemos que, por exemplo, eu lembro-me de ter criticado varias vezes, o momento que esse inquérito é feito, é exactamente na altura em que o aluno está a fazer um teste, com uma carga psicológica enorme, não está com predisposição para responder esse tipo de questões, (...) para além dessa avaliação que não é complicada deveria haver ainda a preocupação da escola conhecer do professor quais são as limitações que esse professor reconhece na sua própria pessoa, (...) há determinados professores que podem sentir por exemplo a necessidade de fazer por exemplo uma formação (...)

Para P5 ser um bom professor, é conseguir expor a matéria, interagir com a turma, fazendo com que ela participe da exposição, é estimular a turma para a aprendizagem:

P5: (...) bom professor é aquele professor que consegue não só consegue expor a matéria convenientemente, mas também que consegue interagir com a turma, que consegue fazer com que a turma participe também ela na exposição, e que consegue criar algum estímulo a toda classe, na aprendizagem dos conteúdos postos.

P5 diz que precisa trabalhar a parte pedagógica. Falta-lhe formação nessa área o que lhe permitiria deixar de ter a frieza dos tribunais:

P5: (...) acho que eu ainda preciso trabalhar um bocado a componente pedagógica porque eu não estudei UCs pedagógicas. Não me formei para dar aulas, eu me formei para ser advogada, então, daí as vezes, posso até ser um bocado fria com aquela frieza do tribunal. É isto que eu tenho que tentar melhorar.

Quanto ao perfil adequado de um professor de contabilidade, P2 acha que este deve ser alguém que conheça o que está a leccionar, que esteja atento a evolução dos alunos, que consiga motivar os alunos e que estabeleça sempre uma ligação entre o mundo laboral e o académico.

P2: (...) conhecer o que esta a leccionar, conhecimento da matéria, (...) contacto sempre com os alunos para ver se estão a assimilar ou não, (...) conseguir motivar os alunos porque os alunos, a maior parte deles nem estão interessados (...) ter sempre a ligação entre pratica e teoria, mesmo laboral, e não pratica e teoria académica.

Em relação a si, P2 pensa que precisa de melhoria constante, tanto a nível científico como a nível pedagógico porque, dada a taxa de insucesso dos alunos, cada vez mais alta, fica na dúvida onde está o problema

P2: (...) preciso sempre de melhoria porque eu estou aqui para aprender também, (...) preciso melhorar sempre tudo, porque cada dia está mais difícil, os alunos estão cada vez com notas mais fracas, eu não sei se isso é da minha parte ou se é da parte deles, isso é complicado.

P2 é de opinião que o instituto tem bons professores de contabilidade, se até então tem colocado no mercado bons profissionais de contabilidade, deve-se aos bons professores que possui.

P2: (...) Eu acho que aqui tem bons professores de contabilidade, porque sempre teve bons professores, uma escola com nome, mercado. Por causa de ser uma boa escola, e ser uma boa escola quer dizer que tem que ter bons professores. (...) Está sempre a colocar no, mercado bons técnicos de contabilidade, quer dizer, que pelo menos tem que ter bons professores.

G. Perfil de entrada e as competências do perfil de saída do aluno

P1 acha que, actualmente, os alunos que procuram o instituto, para o Curso de Contabilidade, não têm perfis de entrada necessários para este curso. Na opinião dele tem havido uma mudança desses perfis para pior, porque: nos primeiros tempos os alunos, por serem trabalhadores conseguiam capitalizar vivências práticas:

P1 (...) A grande maioria não. (...) O nível de competência do aluno quando entra no instituto, se verificarmos bem, ano para ano vamos verificar um declínio. (...) é a própria escola que tem que se adaptar a essa situação, (...) os primeiros alunos, em que ingressaram no instituto em 1991, geralmente eram pessoas que já trabalhavam. (...) É evidente que não se pode comparar um aluno que tenha essa valência com um aluno que esta a sair do 12.º ano, e muitas vezes sem grandes preparações.

P2 acha que, cada vez mais, os alunos que procuram o Curso de Contabilidade, no instituto, não sabem ou não têm ideia daquilo que é um Curso de Contabilidade, ou seja, muitos deles o fazem por falta de opção.

P2: (...) os alunos que procuram o Curso de Contabilidade nem sabem o que é que vão ter no Curso de Contabilidade. (...) Cada vez mais estamos com alunos com maior desinteresse sem saber o que é que querem, não estão interessados.

P1 e P3 defendem a existência de provas de acesso para o Curso de Contabilidade.

P3: (...) basta dizer que quer ir para contabilidade vai, não há nenhum teste de acesso, não há nenhuma forma de filtrar o aluno que entra para o Curso de Contabilidade.

P1: (...) os alunos que ingressam o ensino nessa altura, deveriam ser submetidos a um determinado teste, e a escola deveria definir o perfil do aluno que deveria entrar neste estabelecimento de ensino para garantir uma formação capaz.

Para P3, para que um aluno tenha um perfil de entrada adequado terá que apresentar bons conhecimentos de matemática e português:

P3: (...) para já a nível de matemática, um aluno de contabilidade vai ter que trabalhar muito internamente com números. E se não tiver essa capacidade quantitativa vai ter a vida complicada. Também vai ter que elaborar muitos relatórios. Penso que a nível de competências da língua portuguesa também é importante.

Para P2, o Curso de Contabilidade, no instituto, tal e qual está, não está formatado para atribuir competências aos alunos mas sim, para cumprir objectivos. Na opinião dele há que reformatar o curso baseando-se em competências

P2: (...) para sair do instituto temos que ter competências... (...) temos a base teórica, mas na prática ainda não há quase nada porque é difícil sair daqui e depois começar logo a trabalhar na contabilidade. (...) contabilidade não é das áreas que se começa a trabalhar logo directamente sem ter experiência, ou sem ter uma fase de adaptação por exemplo.

P2 diz que as actividades extra curriculares como: estágios, workshops, seminários, etc., são muito importantes como complemento no processo de aprendizagem do aluno. Porque a maioria, dos

professores do instituto, são prestadores de serviço, não têm tempo para organizar visitas de estudo ou outra das actividades referidas. Reclama mais professores a tempo inteiro.

P2: (...) Um aluno que saia lá fora para trabalhar numa empresa ou fazer um estágio, depois regressar é completamente diferente de um aluno que está sempre sentado na sala de aula só ao ouvir, (...) Com esses estágios, seminários, workshops sobre o que está acontecer, sobre área da contabilidade em si, é uma forma melhor para o aluno poder obter conhecimento e de aprender a fazer o que vai ser na prática, seja lá contabilista, auditor, etc. (...) se for uma pessoa de prestação de serviço parcial...quando não tiver tempo não vai fazer isso. (...) Por isso é que precisamos de mais professores a tempo inteiro.

Para P1, ao saírem do instituto, os diplomados devem revelar as seguintes competências humanas ou relacionais: ser paciente; ter um espírito de honestidade; ser comunicativo; diligente; conselheiro; ter capacidade de dialogar tanto com superiores hierárquicos como colegas e/ou subordinados. Em termos de competências técnicas ou profissionais, deve: estudar todos os dias para se preparar para o mundo globalizado de hoje; trabalhar em outras áreas afins da contabilidade ou qualquer outra área da actividade económica.

P1 (...) um bom contabilista tem, que ser alguém que seja, em primeiro lugar muito paciente, tem que ser alguém que tenha um espírito de honestidade enorme, que seja comunicativo. (...) tem que ser alguém que seja diligente. (...) Tem que ser alguém que seja um autêntico conselheiro, (...) Tem que ter capacidade para dialogar com o chefe, dialogar com os gestores da área intermédia, com os da área profissional, quer dizer tem que ser alguém preparado. Esses são preparações humanas. (...) da vertente profissional. Vamos ter alguém que seja capaz de estudar todos os dias, (...) o contabilista tem que estar em preparações todos os dias, para poder exercer da melhor forma possível as suas funções. (...) vivemos numa sociedade globalizada, (...) alguém que seja capaz de mudar para outras áreas que não seja da contabilidade. (...) capaz de exercer as funções de auditor. (...) tem que estar preparado para entrar em todas as áreas de actividade económica, (...)

P1 aconselha, aos alunos de contabilidade, muita leitura, pesquisas e que não fiquem pelos apontamentos das aulas procurando entreaajuda, partilhando conhecimentos. P1 aconselha ainda aos alunos a procurarem um estágio antes de entrar para o mundo laboral, com um plano de estágio, que aprendam mesmo com as pessoas menos habilitadas academicamente mas com muita experiência e troquem de experiências entre eles.

P1 (...) o professor, tem que ser capaz, a própria escola, incutir no juízo dos alunos de que têm que estudar, tem que ler. (...) Os alunos têm a tendência de utilizar os apontamentos que o professor passa na aula. Isto não serve. É manifestamente insuficiente. (...) verificamos é que os alunos são muito egotistas. (...) e não transmitem aquilo que sabem aos colegas, (...) devo lhes dizer para não caírem na tentação de, de estarem a trabalhar sem estágio, especialmente aqueles que nunca trabalharam. (...) O estágio tem que estar subordinado a um plano de estágio. (...) tem que ter humildade suficiente para poderem receber formações de pessoas que academicamente estão muito aquém desses mesmos alunos. (...) Que reunissem de vez em quando para poderem trocar experiências.

P5 acha que a qualidade dos alunos que procuram o Curso de Contabilidade no instituto tem estado estagnado e isso deve-se, por um lado, a uma parte dos alunos que trabalham, perderam o ritmo, porque deixaram a escola há muito tempo. Por outro lado, os

alunos que acabam de sair do 12º ano só ficam a estudar no país aqueles que não conseguiram aproveitamento para estudar no exterior:

P5: (...) está tudo estático, estagnado, eu não senti nenhuma melhoria e também não senti que a coisa piorou(...) os alunos que eu dou aulas de direito que são de contabilidade e não só, estão a entrar com graves problemas de competências básicas, (...) parte deles são pessoas que trabalham e estudam, (...) perderam o fio a meada no estudo porque deixaram o 12º ano, (...) não sei quantos anos atrás (...) aqueles que acabam o 12º ano, (...) só ficaram em Cabo Verde a estudar as pessoas que por algum motivo não conseguiram ter aproveitamento, e então não conseguiram ter uma bolsa de estudos para estudar lá fora.

P5 é de opinião que é fundamental, para a entrada para o Curso de Contabilidade, ter feito o 12º ano na área económico-social e adopção de critérios, por parte do instituto, que estipulassem uma bitola dos perfis de entrada:

P5: (...) deve ser um aluno primeiro da área económico-social, primeiro só isso, o resto é subsidiário...é secundário, porque se o aluno...frequentou a área económico-social pelo menos já sabemos que estudou matemática e estatística e sabe aquelas coisinhas que lhe vai servir de base no curso (...) devemos criar uma bitola mínima para que o aluno consiga entrar condignamente para um curso porque nem todos os que terminam o 12º ano têm calibre para suportar o ensino superior, por mais abertura que o sistema venha agora a atribuir.

P5 acha que a UC, da área de direito, permite ao profissional de contabilidade, uma capacidade para poder interpretar e trabalhar convenientemente com as normas de contabilidade, para P5 um contabilista é um parajurista:

P5: (...) hoje em dia os contabilistas (...) o contabilista é “parajurista” porque as normas que usam essas normas de contabilidade, são tantas que no fundo o contabilista precisa ser parajurista, não precisa ir ao fundo com a dogmática mas precisa conhecer minimamente aquele leque de normas que tem, que deve respeitar.

E2 diz que, para um bom contabilista, as competências necessárias que destacaria, por ordem de importância são: em primeiro lugar, o conhecimento das normas de contabilidade, em segundo lugar conhecimentos de fiscalidade, de gestão, das tecnologias, seguidamente respeitar a confidencialidade, ser comunicativo, trabalhar em equipa e cooperar com outras organizações. Fundamentalmente falar uma língua estrangeira, principalmente o inglês.

E2: (...) O conhecimento das normas internacionais de uma forma geral. É a primeira competência que um contabilista deve ter, (...)a fiscalidade também (...)conhecimentos de gestão... (...) Tem que estar no mundo das tecnologias. (...) o contabilista terá que ter um perfil adequado. Desde confidencialidade, desde comunicação, portanto, saber falar, saber transmitir a mensagem. (...) saber interagir com as pessoas, (...) a cooperação com empresas, com concorrentes (...) Actualmente quem não fala pelo menos o inglês, tem alguma dificuldade em estar no mundo.

P5 diz, apesar dos custos inerente, os debates, workshops e seminários devem ser incentivados porque ajudam os alunos a assimilarem as matérias de melhor forma, deve-se

olhar para o benefício e não apenas para os custos. P4 diz que as actividades extra curriculares como: estágios, workshops, seminários, etc., são muito importantes como complemento no processo de aprendizagem do aluno, porque o contacto com profissionais lhes permite abrir a mente para o conhecimento:

P5: (...) alunos conseguem testar o seu grau de assimilação dos conteúdos debatidos nas aulas, por isso que seminários, workshops são práticas a levar avante porque poderão ajudar sobremaneira os alunos, têm custos que daí advêm mas temos que ver o custo benefício.

P4: (...) penso que seja algo que os vai ajudar muito, pelo menos nessa primeira etapa. Eu penso que sim, ter acesso a pessoa que lhes consiga abrir a mente para todo conhecimento que eles vão começar a adquirir a partir de agora, portanto, seminários com profissionais de diferentes áreas, workshops sim, pequenas formações em informática.

Quanto aos conhecimentos e competências que os diplomados trazem, E1 advoga que, até algum tempo atrás o nível de envolvimento e responsabilidade, dos diplomados, era maior dada idade que tinham mas, actualmente são mais os jovens que procuram o Curso de Contabilidade e que, se não for com estágios e adaptações ficam limitados.

(...) Até algum tempo atrás, por causa um bocado eventualmente da idade das pessoas, com o nível de responsabilidade, e do envolvimento profissional, era notório um envolvimento e uma competência muito maior. (...) o ambiente todo se alterou, e as pessoas que saem normalmente muito mais jovem acabam por trazer diversas limitações (...) Precisam de fortes adaptações, estágios para poderem começar a dar os primeiros passos.

Para E1 essa mudança deve-se a perspectiva económica e financeira do instituto que, para garantir a sobrevivência permite entrada massiva de pessoas com grandes limitações

(...) embora no Instituto o lucro em si não seja um objectivo da instituição, mas há questão de sobrevivência a longo prazo, e isto poderá ter pesado no nível dos requisitos exigidos à entrada. (...) o que permite a entrada de pessoas com diversas lacunas, e infelizmente, na minha opinião, durante o curso essas lacunas não foram devidamente superadas.

E1 diz que, de entre uma lista grande de competências necessárias para um bom contabilista, destacaria três delas, por ordem de importância: em primeiro lugar, conhecimentos sólidos da contabilidade e das normas de contabilidade, em segundo lugar a ética e deontologia profissional e em terceiro lugar o domínio a nível global conhecendo diversos ambientes de negócio.

(...) se fosse descrever faria uma lista grande, mas eu posso dizer três ou quatro requisitos. Um requisito que eu acho importante e atribuo o número um, de facto ao conhecimento sólido do que melhor se faz a nível de contabilidade, ou seja, o processo de mensuração reconhecimento e divulgação dos elementos das demonstrações financeiras, (...) logo de seguida, ia para a questão da ética e da deontologia profissional, de forma que a pessoa desempenha a sua profissão dentro de parâmetros éticos de rigor e seriedade. (...) terceiro requisito, eu diria que, hoje ser um bom contabilista não é apenas ter um domínio

da contabilidade clássica. É ter um domínio da evolução a nível global, ou seja conhecer diversos ambientes de negócio.

Quanto aos conhecimentos e competências que os diplomados trazem, E2 diz que, vão de encontro as expectativas da empresa porque, para além dos conhecimentos de contabilidade trazem a vontade de aprender.

E2: (...) os conhecimentos de contabilidade que trazem vão de encontro as necessidades da empresa, (...) os conhecimentos teóricos da contabilidade e uma capacidade de aprendizagem que satisfaz.

Para E2, apesar disso, é necessário uma maior atenção a questão da tecnologia, a forma de fazer a contabilidade mudou com a utilização de ferramentas tecnológicas e os diplomados pelo instituto têm demonstrado limitações neste contexto.

E2: (...) Estamos numa época onde a tecnologia, portanto, tem um peso enorme. (...) contabilidade que se faz hoje em dia não é a contabilidade que se fazia antigamente, (...) as ferramentas são outras. E dentro deste contexto porque a contabilidade é automática, todos os alunos terão que passar por alguns conhecimentos do programa específico que acabei de frisar. (...) essa parte é algo que eu tenho identificado como uma grande lacuna, (...) têm alguma dificuldade de acompanhar a nossa velocidade.

H. Interação com o mundo empresarial comunitário

Sobre a ligação à comunidade empresarial, P1 é de opinião de que o Instituto não tem feito protocolos que possam garantir essa ligação em proveitos dos alunos e em benefício da formação:

P1: Há uma lacuna que eu tenho constatado há muitos anos e que eu tenho feito alguma referência nos encontros, sempre que possível, é o distanciamento, até certo ponto, da nossa instituição de ensino, com o tecido empresarial. Nós não verificamos essa aproximação, o que é lamentável.

Sobre a relação do Instituto com o enquadramento profissional dos seus formados, P1 afirma que não há nada a registar nesse sentido e que os alunos percebem que a Instituição preocupa-se apenas com a sua situação económica e que devia haver contrapartida para os alunos:

P1: Os alunos vêem que a escola, não está, talvez, a preocupar-se muito com o seu futuro. Que a escola se preocupa mais com a situação económica. É mesma coisa que dizer que a escola tem alunos para ajuda-la a sobreviver.

P1 lamenta o facto de não ser desenvolvida nenhuma acção de acompanhamento ou proximidade com os antigos alunos, hoje, muitos deles, bem inseridos profissionalmente e cuja experiência seria de grande valor para o reforço da formação dos alunos e para a ligação ao mundo empresarial:

P1: (...) eu penso que é uma falha, uma lacuna muito grande na nossa escola, veja que eu sinto-me parte integrante da escola, desde a sua criação, até, portanto eu não gosto nem de dizer isso, eu fui a primeira pessoa que escreveu as primeiras cartas oficiais do instituto... Na altura quando estive em embrião, eu

estive a escrever cartas para o embaixador em Portugal etc., (...) desde a primeira hora eu tenho feito essa observação: a escola não tem dado muita atenção aos seus antigos alunos. Se verificarmos (...) veja que os alunos saem da escola e há um divórcio total. Você não vê os antigos alunos a irem a nossa escola, não vê nenhuma actividade capaz de a trazê-los para a escola. Já viu quantas experiencias, qual é a riqueza, que tem o instituto cá fora. É enorme. (...) na maioria das empresas em Cabo Verde você vai encontrar pelo menos alguém que já passou pelo instituto. Mas as pessoas não são chamadas para enfim trazerem um pouco da sua experiencia para os alunos que estão em formação. De vez em quando podia-se fazer isso, não é? Convidar alguém que já foi aluno do instituto para vir trazer um pouco da sua experiencia. Um convívio por exemplo, com os antigos alunos da escola. Eu penso que isso faz muita falta.

P2 é de opinião de que a UC do PSE não reúne as condições necessárias, para colmatar os problemas de integração dos alunos no mercado de trabalho, o ideal seria um laboratório onde se utilizaria estudos de casos reais e não efectuar práticas de acordo com a teoria das outras UCs:

P2: Mas o PSE como está não serve. (...) porque é mesma coisa que uma UC teórica. (...) Tinha que ser tipo um laboratório, mais para a prática do que os alunos tem que fazer e não estar a dar teoria fazendo a mesma coisa que as outras UCs

Sobre a imagem que o mercado tem dos diplomados pelo instituto, A1 diz que anteriormente, a imagem que antes era boa actualmente já não é bem assim. A2 diz que, pelo que tem apercebido, a maior parte das pessoas acham que são bons profissionais. Segundo A3, os actuais formados em contabilidade, pelo instituto, são competentes e, têm boa imagem no mercado:

A1: (...) Se percorrermos algumas das empresas com grande nome, ou de maior nome no mercado podemos encontrar excelentes profissionais, pessoas no topo ou na liderança. Na liderança não digo, mas mesmo pessoas nos quadros das empresas e que foram formadas pelo instituto. No entanto pelos motivos que acabei de dizer, isto tem vindo a mudar.

A2: (...) pelo que já ouvi, tem tido pessoas que acham que os alunos formados pelo instituto são sempre bons profissionais.

A3: (...) A ideia que eu tenho é que, os alunos formados pelo instituto têm, como é que eu diria? (...) competências e são no geral bem falados. (...) boa imagem (...) penso que sim, pelo que oiço.

Para E1, o que as empresas, principalmente as de prestação de serviço de contabilidade, têm fazer para que alunos, de mais alta qualidade, procurem a profissão de contabilidade, é necessária a dignificação da classe contabilista e o equilíbrio entre a remuneração e a função de contabilista.

E1:(...) Esses dois aspectos, portanto, a dignificação da profissão e o equilíbrio entre a remuneração do trabalho e a dignificação da função, acredito que seria uma mais-valia neste processo, e as empresas querendo ou não, terão um papel muito importante nisto.

E1 acredita que o mercado ainda vê a contabilidade como apenas uma obrigação fiscal o que reduz, na opinião dele, a função de contabilidade. No que diz respeito aos diplomados pelo instituto, comparativamente aos outros institutos, E1 acha que a imagem continua a ser boa mas, com tendência para baixar, dada a falta de competência com que os alunos terminam o curso actualmente.

E1: (...) ainda temos aquela contabilidade que é quase uma obrigação do Fisco, para satisfazer uma obrigação fiscal. (...) Agora isto faz com que a própria função de contabilidade tenha aquela dimensão reduzida. (...) a visão dos empresários, eu acredito que, ainda e se fizermos uma comparação com os Institutos, o nosso instituto acaba por prestar maior qualidade porque, uma boa parte dos profissionais de contabilidade cuja formação tenha sido feita aqui em Cabo Verde, trabalham no mercado e tem proveniência do instituto. (...) Muito embora ultimamente há uma tendência de esta qualidade, ou esta visão de qualidade, por parte dos empresários diminuir, porque, cada vez sai mais gente menos capacitada e isso naturalmente altera a visão que esse pessoal tem do instituto.

E1 pensa que os recém-formados em contabilidade, actualmente, têm menos qualidade dos formados há dez ou cinco anos atrás, para ele, apesar das exigências na área de contabilidade serem cada vez maiores não justifica essa perda de qualidade

E1: (...) há nitidamente uma perda de qualidade apesar do grau de exigência ter aumentado nos últimos anos. (...) Hoje o grau de exigência, eu admito, ser um bocadinho maior. Mas não é justificação suficiente para termos pessoas que, por exemplo, terminam uma licenciatura e depois ainda não se sentem à-vontade, e devidamente seguros para elaborar, por exemplo, uma demonstração de resultados ou um balanço por exemplo. (...)

Para E1 contratar um contabilista este tem que, sem ter um conhecimento profundo de contabilidade, ter um espírito de responsabilidade, vontade de aprender todos os dias. Se isso acontecer, entre seis meses a dois anos, esse diplomado estará em condições de se transformar num bom profissional.

E1: (...) eu quando contrato um contabilista, eu tenho de ter alguns pressupostos e portanto, (...) a pessoa tem algum conhecimento de contabilidade, (...) pode não ser um conhecimento profundo. O que mais interessa é que a pessoa tenha efectivamente, um sentido de responsabilidade e um sentido grande de aprender, (...) admitindo que as coisas estão sempre a acontecer portanto, é necessário continuar a estudar cada dia, (...) pode não ser um profissional logo à partida, mas, se tiver esses requisitos, seis meses ou dois anos depois vai estar quase de certeza.

E2 reforça a ideia do domínio das TIC no Curso de Contabilidade tendo em conta que, actualmente, os gestores precisam da informação na hora exacta para a tomada de decisões e só com o auxílio das tecnologias isso é possível.

E2: (...) gostaria de reforçar a questão da tecnologia como uma ferramenta fundamental para a área de contabilidade e não só, (...) hoje em dia as informações estão a sair na hora, porque fazer contabilidade com atrasos de um mês, dois meses, três meses numa empresa que vai utilizar os dados para gerir, portanto, isso aí já era. (...) temos que ser capazes de tirar partido da tecnologia e fornecer aos empresários as informações na hora da tomada de decisão.

E2 acredita que, a forma como a contabilidade tem sido feita, hoje em dia, e o prestígio que a profissão ainda transmite, conseguem fazer com que alunos mais capacitados procurem especialização no Curso de Contabilidade.

E2: (...) eu penso que há pessoas que gostam de contabilidade e a partida tem a cabeça feita nesse sentido. (...) Antigamente eu penso que o que se fazia e da forma que se fazia não tinha qualquer atracção e hoje em dia há uma distinção maior e mais clara entre o escriturário e o contabilista propriamente dito. Já há mais matéria. (...) As pessoas vêem a profissão de contabilista como uma profissão com alguma performance.

Para E2, a remuneração na profissão depende da pessoa e da capacidade de aproveitar as oportunidades do mercado, a contabilidade dá um certo conforto e que as pessoas sentem-se orgulhosas em ser contabilistas.

E2: (...) a remuneração até certo ponto depende muito da pessoa, porque para além de trabalhar numa empresa, pode ainda trabalhar numa empresa de consultoria de contabilidade (...) há oportunidades e cada vez mais o fisco está a exigir a organização da contabilidade nas empresas, (...) uma certa visibilidade, dá um certo conforto. Creio que as pessoas orgulham em ser contabilistas.

A1 não acha que haja muita diferença entre os exercícios práticos das aulas e aquilo que tem feito no mundo empresarial:

A1: (...) Não existe muita diferença, como já vimos entre a teoria e a pratica pode haver muita diferença, mas eu penso que os exercícios, embora muitas vezes, exercícios antigos, que podiam ser mais actualizados, com situações mais reais, mais internos deixa -me assim dizer, com realidade Cabo-verdiana poderia ser melhor. Mas eu penso que não há muita diferença.

A1 disse que pelo que tempo que esteve no instituto, não houve muitos seminários, workshops, debates e estágios, e os que foram feitos não participou. A1 é de opinião que deveriam ser feitos muitos mais:

A1: (...) Não houve muitos. E os poucos que foram ministrados não tive oportunidade de participar, mas penso que deveriam ter feito muito mais.

A3 acha que a diferença entre os exercícios práticos, das aulas, e aquilo que tem feito no mundo empresarial deve-se a falta de aplicabilidade que se sente nos exercícios académicos que a prática empresarial ajuda a dissipar:

A3: É a diferença é no sentido de, na prática como eu já tinha referido, na prática, eu senti muito menos dificuldades do que eu sentia nos exercícios e no dia-a-dia do curso. (...) eu não via aquela...(...) aplicabilidade.

A2 não acha que haja muita diferença entre os exercícios práticos das aulas e aquilo que tem feito no mundo empresarial:

A2: (...) não muito, a única diferença que...em termos profissionais há sempre os documentos e em termos do curso temos é.

A2 diz que deveriam ter uma UC de metodologias de investigação e comunicação desde o primeiro ano do curso:

A2: (...) sim as metodologias, passamos desde o primeiro ano até o quarto a fazer trabalhos de grupo sem noção de como devem ser feito.

I. Suporte científico e pedagógico institucional prestado aos docentes

P4 diz que tem encontrado muitas dificuldades, no instituto, para exercer como professor, nomeadamente: a sobrecarga de horas lectivas para além de outras actividades, a falta de coordenação e orientação, a avaliação, o isolamento:

P4: (...) Primeiro de tudo devido a falta de coordenação, (...) o professor fica isolado, isolado com a sua UC, (...) A questão da avaliação também. (...) sem acompanhamento em termos de orientação, em termos de reuniões, (...) os professores normalmente estão sobrecarregados com horas lectivas, (...) com outras actividades que não sejam o acompanhamento de trabalhos de fim de curso.

P4 aponta a falta de bibliografia e o desamparo por parte da instituição como principais dificuldades que os professores, na generalidade, enfrentam:

P4: (...) principais dificuldades têm a ver com a questão da bibliografia, que aliás é um problema estrutural de Cabo Verde. (...) outro problema tem a ver com esse sentimento de desamparo, o professor está sozinho.

P5 diz que a ajuda do instituto, aos professores, para superar suas dificuldades, é tão pouco que quase não se apercebe e que os conselhos científicos e pedagógicos apenas existem nos estatutos mas que até agora não foram implementados, consequentemente, não funcionam:

P5: (...) não estou a dizer que o instituto não faz nada, pode fazer, mas é tão timidamente que, quase pouco ou nada se consegue. (...) esses conselhos existem nos estatutos mas desde que eu cheguei ao instituto estão para ser implementados, mas até agora, é tudo, está no papel mas nada na prática. (...) quando eu digo papel, é papel Estatuto, estatuto do instituto em si, o papel que é a criação oficial desses órgãos ainda não existem, não funcionam.

J. Escolha do Curso de Contabilidade pelos alunos

A1 disse que, porque não tinha condições para estudar fora do país, um professor seu no ensino secundário sugeriu-lhe o Curso de Contabilidade no instituto. Pelas informações recolhidas o instituto era o mais recomendado: A3 disse que escolheu o Curso de Contabilidade, no instituto, porque tinha o sonho de ser economista e, porque localmente não havia esse curso, teve que fazer contabilidade por achar muito próximo da economia, daí, desde da secundária, ter escolhido a área económico-social:

A1: (...) em conversa com um professor, e tendo em conta que não tinha condições para fazer fora o curso que eu pretendia, um professor sugeriu-me que fizesse contabilidade. (...) Procurei algumas pessoas que tinham algum tipo de conhecimento sobre o curso, e todos me sugeriram o Instituto.

A3: (...) No ensino secundário fui para a área de económico-social, a área com a qual me identifico. Sempre pensei ser economista, mas na altura em que terminei não era possível fazer o curso de Economia aqui em São Vicente, e então fui para contabilidade por achar que estaria mais próximo.

A2 disse que escolheu o Curso de Contabilidade, no instituto, porque teve um professor, no ensino secundário, para o qual tinha uma grande admiração, que tinha feito esse curso no instituto e falava muito bem do mesmo:

A2: (...) por causa do professor que tive no 11º e 12º ano. (...) Posso dizer que foi um ídolo para o Curso de Contabilidade, e descreveu muito bem o instituto. Pela experiência que teve no instituto, Estudou no instituto e gostou, foi para Portugal e teve sucesso.

J. Expectativas profissionais dos alunos

Para A1, exceptuando aquilo que disse sobre a elaboração dos mapas de fecho de conta, o curso lhe transmitiu as competências necessárias para um profissional de contabilidade. A3 diz que não consegue identificar o que mais lhe faz falta, no mundo laboral. Apesar de algumas vezes se ter sentido decepcionado, no geral, o curso vai de encontro às suas expectativas:

A1: (...) minha única ressalva esta directamente relacionado que já tinha dito, com a elaboração dos mapas. (...) A nível das normas, eu penso que no quarto ano a UC de contabilidade financeira, foi essencialmente normas, e para quem tivesse interessado em tirar algo, eu penso que o docente soube transmitir e tinha conhecimento, e soube interpretar e transmitir o que as normas que foram estudadas diziam. Fizemos trabalhos acerca dos mesmos e penso que foi bom.

A3: Neste momento penso que sim. Quando estudei senti falta da UC de Projecto Simulação Empresarial.

A1 diz que, pelas competências que o curso lhe atribuiu, sente-se preparado para se integrar na classe profissional dos contabilistas e auditores. A3 não consegue identificar o que mais lhe faz falta, no mundo laboral. Apesar de algumas vezes ter-se sentido decepcionado, no geral, o curso vai de encontro às suas expectativas:

A1: (...) soube aproveitar tudo o que foi transmitido, e eu penso que poderei integrar, pela instituição que me formou, e tendo em conta o que esta classe exige, eu penso que estou perfeitamente em condições de integrar.

A3: (...) Neste momento não estou a ver. O que fez ou faz falta? (...) falando no meu caso, nalguns aspectos sim...há casos em que eu, como é que eu diria? Decepionei, mas no geral acho que sim.

Entretanto A1 se sente mais preparada em análise financeira e menos preparada em auditoria:

A1: (...) penso que análise financeira, mais preparada (...) Menos...auditoria.

A1 acha que, porque até então teve necessidade de exercer auditoria, isso não lhe tem feito muita falta profissionalmente. A sua fraqueza nessa área prende-se com aspectos práticos porque o professor não tinha uma vivência prática:

A1: (...) Até agora não comecei a exercer nesta área, a auditoria, mas pela formação recebida faltou um pouco de experiência ao professor que pudesse transmitir. E fiquei apenas pela teoria, ao tenho mínima noção do que é e que poderei encontrar na auditoria a uma empresa.

Para A3, o curso não garante no imediato, aos alunos, as competências necessárias para serem bons profissionais, têm que, por conta própria, adquiri-las no mercado de trabalho:

A3: (...) imediatamente? Acho que temos que ir um bocadinho... (...) Por nossa conta própria. Mas da forma como o curso está montado, garantir propriamente, não garante.

A3 diz que com alguma dificuldade o curso permite a integração dos diplomados na classe profissional dos contabilistas e auditores:

A3: (...) Com alguma dificuldade, mas permite. Não se tem grandes dificuldades.

A3 diz que tem tido dificuldades profissionais. Acha que essas dificuldades, não se devem apenas a deficiências do curso, têm a ver, também, com as mudanças constantes no mundo dos negócios e da contabilidade em si:

A3: (...) É que a contabilidade está sempre a evoluir. Temos que acompanhar esta evolução, portanto, não creio que esta dificuldade não deve ser apenas por causa disso.

A3 diz que foram alertados, em termos teóricos, das possíveis mudanças constantes da contabilidade mas que, o curso não está montado para, em termos práticos, lhes preparar para essas eventualidades:

A3: (...) acho que acomodamos. (...) é a forma como o curso foi ministrado acaba por, como é que eu diria, por permitir. (...) teoricamente sempre fomos (...) alertados para essas eventualidades.

2. Análise dos resultados

A. Dimensões e expectativas do ensino superior em geral e da formação em contabilidade

Pelo que se pôde analisar ao longo deste trabalho, atendendo aos desafios e as necessidades do mundo global, espera-se do ensino superior em geral e do Curso de Contabilidade em particular, que seja capaz de produzir diplomados com capacidade crítica de detectar, decodificar, criar e/ou propor soluções para os problemas que vão surgindo no dia-a-dia. Que saibam identificar e encontrar as ferramentas necessárias para resolução desses problemas, produzindo e comunicando informações de forma clara, fiável e transparente. Com capacidade de trabalhar em equipa, utilizando as mais modernas tecnologias, ter capacidade de liderança e ainda mobilidade para, não só, se adaptar às constantes alterações no mundo empresarial, como também, trabalhar em qualquer parte do globo. Que, acima de tudo, tenha compromisso com a ética e a aprendizagem ao longo da vida numa procura constante da construção e identificação de novos conhecimentos.

B. Adequação curricular e pedagógica do Curso de Contabilidade (paradigma curricular presente versus paradigma desejado)

Nota-se um paradoxo, revelado pelo próprio mercado de trabalho, entre a pedagogia por objectivos e aquilo que realmente interessa a esse mercado. Com uma nova abordagem assente em igualdades e justiça, começou-se a perceber que cada aluno é diferente do outro. As origens, culturas, situações económicas e sócias têm influências significativas, de forma diferente em cada um, no seu comportamento e, principalmente na forma de ver e perceber as coisas.

Na conceptualização do currículo discutimos as principais abordagens e influências que marcaram a evolução deste campo de conhecimento científico, envolvendo os contextos económico-sociais e políticos, as necessidades e os rumos seguidos pela adequação da formação às expectativas e exigências emergentes.

A orientação curricular do Instituto privilegia uma perspectiva técnica, mais preocupada com o cumprimento de objectivos pré-estabelecidos através da realização dos conteúdos de ensino, movido por uma concepção do professor como um *expert* técnico detentor absoluto do conhecimento e de aluno visto como um sujeito acrítico acumulador e reproduzidor exemplar do conhecimento transmitido pelo mestre. Este quadro de realização curricular enforma a pedagogia por objectivos e dominou os estudos curriculares até meados dos anos 1970, altura

em que começa a ser posta em causa na sequência de transformação económicas, sociais e políticas que marcaram esta década e que resultaram em mudanças profundas em todos os sectores da sociedade e, consequentemente, no sector educativo e formativo.

Esta concepção contrapõe-se à actual, de natureza construtivista, que emerge das abordagens críticas decorrentes a partir dos anos 1970 e que questionaram e reconfiguram os fins, os objectivos educacionais, a forma e os conteúdos de formação, os agentes e as implicações contextuais de referência. Professor e aluno passam a ser parte de um processo de formação onde uns e outros têm parte activa no desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno. A imagem do Professor surge com o entendimento de um mediador do conhecimento que partilha de forma crítica e reconstrutiva com o aluno. Este último, revela-se numa figura reactiva e pró-activa nos seus processos de ensino e de aprendizagem.

Abordar o ensino com um currículo que se preocupa apenas com o aspecto formal dedicando-se a cumprir o que foi pré-estabelecido administrativamente através de programas, planos de estudos, com fins e finalidades antecipando a realidade, como revela Pacheco (1996) torna-se, por um lado, menos trabalhoso para o docente que se limita a transmitir as matérias que estão no programa de uma determinada unidade curricular, preocupando-se, posteriormente, em “testar” se o aluno conseguiu reproduzir aquilo que foi transmitido; por outro lado torna-se menos oneroso porque precisa-se de menos tempo para esse propósito dado que o currículo neste particular apenas preocupa-se com a carga horária que o aluno precisa de estar presente numa sala de aula para cumprir os objectivos.

Se compararmos o currículo a um *iceberg* podemos relacionar os programas, os planos de estudo, ou seja a parte burocrática, correspondente apenas a parte visível sendo que a parte a oculta, tendo maior amplitude, corresponde ao tempo de acompanhamento ao aluno, aos tempos de avaliação, que se quer contínua, tempo dedicado ao estudo, não apenas o tempo de presença nas aulas, a simulação da realidade profissional no mercado de trabalho, entre outros. Por essa razão se, por um lado, nos preocuparmos apenas com a parte visível do *iceberg*, o ensino/formação fica mais leve mais barato mas com pouca qualidade. Por outro lado, se nos preocuparmos também com a parte oculta do *iceberg* (a maior parte) torna o ensino muito mais trabalhoso e caro, mas com mais consistência e qualidade, atribuindo ao aluno as competências necessárias, principalmente tornando-o autodidáctico capaz de tirar partido do mercado para uma formação contínua ao longo da vida.

Se conjugarmos a massificação do ensino com os factores relacionados com a questão do binómio preço/qualidade, que acabamos de referir, podemos perceber porque é que até

hoje existem quem defenda a “ligeireza” do currículo, que aposta numa estratégia pela liderança dos preços e não pela diferenciação, ou seja, pela qualidade.

Na nossa opinião para garantir uma maior qualidade do ensino, a aposta pode e deve ser nas pessoas que querem servir o ensino e não naquelas que querem servir-se do ensino. Porque as primeiras não se preocupam com o trabalho que exige a adopção de métodos de avaliação e de acompanhamento ao aluno que lhe permita atingir as competências pretendidas mas sim no resultado final com cada vez mais e melhor qualidade. Os promotores em geral do ensino devem ter um espírito de missão e não empresarial.

O currículo do Curso de Contabilidade do instituto não se encontra adequado às expectativas atrás referidas. O curso foi implementado de acordo com o currículo do Instituto Português que esteve na sua implementação no nosso campo de estudo, que o ministrava ou ministrou até aderir ao Processo de Bolonha. Um currículo que visa cumprir os objectivos do programa e que não está dimensionado para atribuir, aos alunos, as competências mencionadas anteriormente. Existe a tendência em se preocupar com o cumprimento dos programas, das cadeiras que compõem o plano de estudo, e não com o nível de insucesso, dos alunos, no processo de aprendizagem.

A abordagem pedagógica do curso assenta numa perspectiva que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem. Com aulas demasiadamente expositivas e menos participativas. Com ausência de interdisciplinaridade entre os docentes de cadeiras afins e complementares, o que leva a sobreposição de matérias cuja natureza da abordagem deve depender de cadeira para cadeira. Um sistema de avaliação assente em modelos de carácter sumativo e de memorização em vez de preceituar a avaliação de competências propondo conferir o nível de aprendizagem quotidiano de uma avaliação contínua.

C. Alterações curriculares e pedagógicas (introduzidas versus necessárias)

Em 2000 houve uma alteração do plano de estudo proveniente do ISCAL, em 2006 introduziu-se a cadeira do PSE – Projecto de Simulação Empresarial – porque se soube que havia alguns anos que já funcionava no ISCAL. Que se tratava de uma cadeira com muito sucesso em Portugal, no seio dos alunos, reflectindo, quase que a 100%, a realidade empresarial ao ponto da, Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas (CTOC) isentar de estágios, os alunos provenientes do ISCAL, em reconhecimento da capacidade dessa cadeira em atribuir aos alunos as competências que deles se esperava.

Alargou-se o estudo do inglês do 1º ao 3º ano dos cursos (antes apenas existia no 3º ano do Curso de Contabilidade). Só que, tanto o PSE como as alterações em inglês não fazem parte do plano de estudo oficial homologado pelo Ministério de tutela do ensino superior em Cabo Verde.

Em 2009 deu-se início, no instituto, um processo de revisão curricular. Começou-se pelo Curso de Contabilidade, por ser o curso mais antigo e que mais diplomados tem-se formado no instituto. A ideia, inicialmente era de dotar, o instituto, dos órgãos científico e pedagógico, que há muito já se sentia a falta. Pela ausência de doutores e um número insignificante de mestres não foi possível criar esses órgãos de acordo com o que está estipulado na lei, pelo que, optou-se por criar uma comissão científica e pedagógica com os professores a tempo integral, do instituto, e mais alguns professores mais antigos, apesar de serem prestadores de serviço.

A tentativa de adopção de outras práticas pedagógicas e métodos de avaliação mais adequadas tem esbarrado na inexistência dos órgãos competentes, na resistência de alguns docentes mais conservadores, nas deficientes condições logísticas do instituto e na superlotação das salas de aulas.

D. Conhecimentos e competências para a integração no mercado laboral

Tratando-se do Curso de Contabilidade em particular, atendendo que os seus profissionais estão sujeitos a mudanças constantes no mundo dos negócios, hoje a contabilidade prima por uma harmonização a esfera global que se enquadra numa tentativa de conceber uma informação contabilística uniforme baseado num referencial comum. Por essa razão existem instituições internacionais que se responsabilizam pela garantia e manutenção dessa homogeneidade de processos e critérios através de normas internacionais de contabilidade. Os utilizadores da informação contabilística, a cada instante em maior número, com mais e maiores exigências, precisam estar bem informados, podendo conseguir, com isso, vantagens competitivas nesse mundo dos negócios.

Por tudo isso para além das competências técnicas de contabilidade nomeadamente na interpretação e aplicação das referidas normas, o uso das tecnologias de informação justifica-se de forma incontornável dada a que, os utilizadores da informação contabilística requerem que esta lhes seja fornecida em tempo oportuno, com maior rigor e fiabilidade.

Nada melhor do que cursos com capacidades para preparar um aluno que esteja em condições de se integrar no mundo laboral, que não esteja despojado de competências que lhe permitam encarar esse mundo de melhor forma.

O Curso de Contabilidade do instituto, como indicam os entrevistados e documentos consultados não está reparando para dar essa resposta.

E. Promoção do reforço da identidade e necessidades profissionais local

A classe contabilista precisa de profissionais capazes de fazer mudar o rumo que tem tido até então. Quando se tem informações que noutros países a classe dos contabilistas, auditores, analistas e consultores financeiros, etc., enfim, qualquer uma das áreas que deriva do Curso de Contabilidade, são classes de prestígio cujos profissionais são pessoas respeitadas que gozam de algum status, sendo que as suas opiniões têm relevância na decisão dos mais diversos utilizadores da informação contabilística. Em Cabo Verde já não é bem assim, a ideia que se tem é que, se as instituições não forem obrigadas, por imposições legais, não contratam os serviços dos profissionais das áreas que atrás referimos.

O mercado precisa acreditar que os profissionais, sejam de que área for, do Curso de Contabilidade, lhe trazem valores acrescentados, vantagens competitivas, precisa contratar esses profissionais por necessidade e não por imposição. Cabe o Curso de Contabilidade formar esses profissionais capazes de fazer a diferença mudando o rumo desses acontecimentos. Da análise dos elementos recolhidos, percebemos que não basta a existência de práticas de simulação empresarial no currículo do Curso de Contabilidade, há que definir os termos da interligação entre prática académica e a prática empresarial. Para além de ter uma UC de simulação empresarial com exercícios meramente académicos, importa também que a realidade empresarial seja vivida no seio da instituição de ensino, o que na realidade não acontece.

F. Melhoria da articulação com o mercado do trabalho (local e global)

A instituição de ensino, precisa de se engajar ao mercado de trabalho. O mercado precisa ir às IES e as IES precisam ir ao mercado. Com uma articulação forte se consegue estabelecer bases sólidas para uma ponte que levará o diplomado ao mercado de trabalho sem sobressaltos. Os profissionais levam para as IES as suas experiências através de seminários, workshops, etc., partilhando-as com os alunos dando-lhes conta daquilo que lhes espera com a conclusão do curso. Por sua vez os professores e alunos servem-se do mercado para elaborar e

efectuar os seus casos práticos, efectuar pesquisas e investigações que mais tarde poderão servir para o tal valor acrescentado e vantagem competitiva que tanto o mercado reclama.

O instituto não tem levado isso em conta, não se consegue apenas com uma cadeira de simulação empresarial (PSE), por mais que se tenta não se consegue recriar, numa sala de aula, um ambiente laboral a 100%, a conjugação deste método com outros, como por exemplo a criação *business-school*, seria capaz de resultar melhor, para o que se pretende, uma vez que os dados conseguidos revelam essa deficiência.

G. Perfil profissional docente

O instituto precisa de um corpo docente próprio e competente comprometido com a formação contínua e com a investigação científica. O Instituto precisa adoptar medidas que estimulem a investigação e a formação, com instrumentos de avaliação de desempenho do docente, premiando os melhores e penalizando os menos preparados ou desinteressados, para combater o vazio total que os dados indicam nesta matéria.

O instituto não cumpre, ainda, o rácio mestre/aluno ou doutor/aluno de acordo com a lei. A maioria dos docentes são técnicos superiores e não seguem a carreira docente como uma primeira opção. É muito insignificante o investimento e capacitação pedagógica e didáctica. Apesar de, formalmente, os estatutos do Instituto exigirem e ser obrigatório por lei, não é uma prioridade dos docentes, por, a maioria, desenvolverem a actividade docente como actividade complementar da acção laboral. A ausência de órgãos científico e pedagógico têm limitado a resolução dos problemas curriculares dos cursos e da formação de professores existentes.

CONCLUSÕES

A realização deste estudo propôs na procura da resposta para a pergunta: *o currículo do Curso de Contabilidade do Instituto absorve e integra as tendências actuais desta área de conhecimento de forma a proporcionar uma formação adequada aos futuros Contabilistas Cabo-verdianos, num mundo globalizado?*

Por inerência da procura de uma resposta à essa pergunta e, porque a nossa preocupação sempre se focou no contexto da *glocal*, procurámos perceber e analisar as tendências que assinalam actualmente o ensino superior e como elas influenciam o Ensino Superior em Cabo Verde.

Para lá chegar mapeamos o território curricular em geral para perceber o seu quadro evolutivo para, de seguida, enfatizarmos o domínio do Ensino Superior da Contabilidade. Neste percurso, percebemos a evolução do campo curricular e as tendências e contextos mais marcantes desde as abordagens tradicionais às pós-críticas do currículo. Aqui destacamos o currículo virado para a realização de competências pessoais, sociais e profissionais, como uma necessidade real e inadiável.

Por contágio das diversas lutas emancipadoras da década de 70, o acesso indiscriminado às fontes de informação e de conhecimento apoiadas pelas novas TICs, se percebeu que o importante é a aprendizagem, que o foco é o aluno e não o professor, que o conhecimento é um processo contínuo e dinâmico, comparado a um círculo renovador e não uma recta com um ponto final. Acreditamos que a abordagem, cujo foco é a competência, se encaixa melhor no mundo actual que preconiza a mesma natureza de processo e dinâmica.

Para que possa corresponder ao fenómeno da globalização, o que implica maior competitividade, a todos os níveis, o ensino superior aposta na glocalização, ou seja, na mobilidade da oferta formativa e na atribuição de competências técnicas e relacionais aos seus diplomados porque a competitividade exige competência.

Podemos dizer que, no plano de intenções, em Cabo Verde, o ensino superior, no que se refere a legislação e regulamentação, preocupa-se com esse fenómeno quando lançou a Lei de Base do Sistema Educativo (Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro), a preceituar um ensino superior enraizado numa base sólida de preparação, que habilite para o exercício de actividades profissionais fomentando o desenvolvimento de capacidades de concepção, inovação e análise crítica.

Na prática existem ainda muitas dificuldades, no país, em implementar um sistema educativo que corresponda as tendências curriculares do ensino superior à esfera global. Essas dificuldades têm muito a ver com questões económicas, com as necessidades a ultrapassarem em larga escala os recursos existentes. Uma procura elevada do ensino superior, que resulta numa massificação, aliada a poucos recursos humanos, financeiros e materiais e ainda uma fraca cultura de investigação e ausência de uma visão estratégica institucional.

O ensino de qualidade, que se crê baseada em competências, exige docentes qualificados, infra-estruturas logísticas e número de alunos por sala adequados, factores que, conjugados, fazem com que o ensino seja muito caro, ultrapassando a capacidade económico-financeira da maior parte das famílias Cabo-verdianas que, no geral, são muito numerosas.

Com o nosso trabalho pudemos concluir que o Curso de Contabilidade precisa estar a par do ritmo das mudanças que acontecem no mundo dos negócios, a cada instante, para tal precisa de profissionais competentes, capazes de dirimir as dificuldades advenientes dessas mudanças.

Hoje a contabilidade é assegurada por um conjunto de normas e de uma estrutura conceptual assente numa harmonização a escala mundial. Partindo do pressuposto que os utilizadores da informação contabilística, cada vez mais exigentes, precisam da informação produzida pela contabilidade para tomar decisões, muitas vezes vitais, os profissionais da contabilidade têm que:

- Ter a capacidade de interpretar as normas, aplicá-las no sentido de, mais tarde, poderem comunicar, seja de que forma for e de que idioma for, a informação à quem dela precisa, com rigor, fiabilidade, compreensibilidade, tempestividade, etc.;
- Com a velocidade que as coisas acontecem, nos dias de hoje, no mundo dos negócios, é impensável responder as exigências desse mundo sem o auxílio das TICs, pelo que o contabilista tem que ser capaz de se servir dessas tecnologias no seu quotidiano;
- Nunca se acomodar ou estibar no conhecimento dos outros ou adquirido, ter sempre presente a ideia de aprendizagem ao longo da vida porque as mudanças estão sempre a acontecer;
- Ter um espírito associativo e capacidade de trabalhar em equipa, com capacidade de liderar e ser liderado, com sucessivas trocas de experiências e aprendizagens;
- Ter um compromisso forte com a ética e valores consagrados na qualidade, honestidade, integridade.

O Curso de Contabilidade do Instituto, de acordo com os resultados obtidos, não se encontra configurado para conferir uma formação necessária aos diplomados atendendo a perspectiva do ensino superior referida anteriormente. Essa instituição tem tido muitas dificuldades organizacionais, com sucessivas mudanças tanto a nível da orientação estratégica, a médio e longo prazo, como a nível da direcção, no curto prazo, mas cujo resultado não se tem reflectido em mudanças curriculares significativas.

Foi constituído por iniciativa privada mas foi, por muito tempo, uma instituição pública de gestão privada. Posteriormente esteve para ser incorporada na Universidade Pública, o que acabou por não acontecer. Actualmente, tem tido alguns contratempos organizacionais: de 2009 a 2010 conseguiu ter uma Reitora, começou-se a dar os primeiros passos para a instituição dos órgãos científico e pedagógico, deu-se início a uma revisão curricular, mas tudo isso acabou por ser frustrado com pelas dificuldades internas que têm oposto diferentes pontos de vista do desenvolvimento e institucionalização.

Por essas razões os currículos dos cursos importados de outras instituições, de uma realidade e de um tempo completamente diferente ou até ultrapassado. O Curso de Contabilidade do Instituto não se enquadra numa perspectiva curricular adaptada à realidade local, muito menos global, não está vocacionado para conferir as competências técnicas e relacionais que atrás referimos.

Os professores, conscientes das dificuldades científicas e pedagógicas que enfrentam, reclamam de mais e melhor apoio da instituição. Tanto os professores como os alunos queixam-se, de uma forma explícita, da inadequação do currículo do Curso de Contabilidade. A falta de interdisciplinaridade, formal e informal, entre professores e entre unidades curriculares o que tem resultado na sobreposição de matérias, constitui uma das queixas mais frequentes.

Foi unânime, entre os sujeitos entrevistados no âmbito deste estudo, a ideia da falta de uma ligação entre o instituto e o mundo laboral. Os alunos reclamam das práticas pedagógicas utilizadas por uma boa parte dos professores, por serem mais expositivas menos participativas, por sua vez os professores e os empresários referem ao declínio do nível de qualidade dos alunos que procuram o Curso de Contabilidade.

Em última análise, o currículo do curso não se encontra configurado para corresponder às expectativas e tendências actuais da Contabilidade local ou global.

CONTRIBUTO DA DISSERTAÇÃO

Como contributo da nossa dissertação recomendamos uma revisão curricular que encerra um conjunto de passos e etapas essenciais à revisão do Curso de Contabilidade e da âncora pedagógica necessários à adequação da formação às necessidades locais, bem como do ensino superior globalizado, capacitando o diplomado para uma integração profissional efectiva e/ou para a continuidade de estudos pós-graduados, a níveis nacional e internacional.

A adequação das componentes científica e pedagógica do instituto deverá ter como metas fundamentais: melhorar a qualidade da oferta formativa, aumentar as possibilidades de competitividade, promover a mobilidade, manter elevada a empregabilidade. O alcance destas metas devem estar sujeito à revisão dos cursos à luz das tendências nacionais e internacionais, nomeadamente sustenta-se na instituição de um sistema de créditos ECTS envolvendo a mudança de paradigma educacional, com ênfase numa pedagogia assente na abordagem curricular por competência, numa aposta na formação ao longo da vida, uma formação que se quer integral e de capacitação para a mobilidade.

Com efeito, pretende-se que a formação deixe de ser centrada no ensino e passe a ser centrada na aprendizagem desenvolvendo um processo de formação assente em metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento não só de competências específicas, mas também ter capacidades e competências horizontais, como sejam o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança, etc.

Configurar um espaço onde o professor possa desempenhar um papel que vai além do espaço físico da aula e passa a assumir funções de orientador, de apoio e de suporte; em que as áreas das instituições tais como bibliotecas, laboratórios, etc. são considerados espaços de aprendizagem; que torna relevante o acesso à informação (escrita, oral, Internet) a capacidade de seleccionar, de organizar e de sintetizar; e que permite flexibilizar os percursos formativos.

Para a operacionalização do Sistema de créditos, as referências a seguir aproximam as orientações curriculares ao “Modelo de Bolonha”. Os resultados expressos, em grupos de competências, determinam os conhecimentos que o estudante deverá ter, as suas capacidades e competências correspondentes a correspondência com os objectivos de formação predefinidos.

Recomenda-se, para esta fase:

- A distribuição das ECTS deve basear-se a atribuição dos créditos às distintas disciplinas de um ano escolar numa estimativa realista da carga de trabalho necessária a um aluno médio de forma a obter os resultados de aprendizagem estabelecidos para cada disciplina. Os ECTS representam a carga de trabalho medida em tempo. Não havendo qualquer relação com o status da unidade curricular, prestígio do docente, nível ou o grau de dificuldade.
- As ECTS serão atribuídas às UCs obrigatórias, optativas e facultativas. Devem também ser atribuídos créditos aos projectos de fim de estudos e estágios em empresas, se estes módulos fizerem parte do programa de estudo e se os trabalhos do estudante forem objecto de avaliação.
- Para o cálculo do tempo estimado da carga de trabalho, cada módulo é baseado num determinado número de actividades educacionais. Estas podem ser definidas considerando:
 - a) as suas formas de realização (leitura, investigação, seminários, práticas, trabalhos de laboratório, estudo pessoal ou tutorial, estágios; trabalhos de campo...);
 - b) os tipos de actividades de aprendizagem (aulas teóricas; execução de tarefas específicas; trabalhos técnicos ou laboratoriais, trabalhos escritos, leitura de livros e documentos, aprender a fazer críticas construtivas do trabalho de outros, encontros... etc);
 - c) os tipos de avaliação (avaliação oral e escrita, apresentações, exames, frequências, teses, relatórios sobre estágios e/ou trabalhos de campo; avaliação continua... etc).

O processo deve envolver a determinação de pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada UC, segundo as ciências da especialidade. Estas competências devem revelar os resultados da aprendizagem, ou seja o que um estudante sabe ou pode demonstrar uma vez completado um processo de aprendizagem ou um ciclo de estudos, aplicando-se este pressuposto tanto às competências específicas como às competências genéricas. Os resultados da aprendizagem devem assinalar os requisitos mínimos para se obter créditos.

A metodologia estruturante deste processo implica a realização de dois tipos de competências: as competências sistémicas (capacidades e competências relacionadas ao

sistema como um todo, baseadas no conhecimento, na compreensão e na percepção das partes como desenvolvendo uma visão holística da formação); as competências interpessoais referem as capacidades transversais de interacção social e cooperação. Estas capacidades inscrevem-se em conjuntos distintos de competências, a saber: do conhecimento, da comunicação, das atitudes e da aprendizagem ao longo da vida.

Em aproximação ao Modelo de Bolonha, salientam-se para o primeiro conjunto de competências:

- a capacidade de análise e síntese;
- a capacidade de aprender;
- a habilidade para resolver problemas;
- a capacidade de aplicar o conhecimento;
- a capacidade de adaptar-se a situações novas;
- a preocupação pela qualidade;
- a capacidade para trabalhar a informação;
- a capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo.

E, para o segundo conjunto de competências:

- a compreensão das culturas e costumes de outros países;
- a valoração da diversidade e o multi-culturalismo;
- a habilidade de trabalhar num contexto internacional;
- a liderança;
- as capacidades de investigação;
- o conhecimento de desenho e gestão de projectos;
- o conhecimento de um segundo idioma.

Dessa forma, procurar-se-á responder aos desafios da inserção socioprofissional dos diplomados do instituto, com num processo metodológico fundamentado no currículo por competência, capaz de proporcionar ao diplomado o desenvolvimento de competências transversais, atitudinais e de conhecimentos especializados.

Ao diplomado, do instituto, ser-lhe-á reconhecido habilitação suficiente para tomar decisões, de equacionar e resolver problemas no âmbito contabilidade; e de organizar e fundamentar a sua própria argumentação; de recolher, seleccionar e interpretar informação relevante, particularmente nessa área, que o habilite a fundamentar soluções que preceitua e os juízos que emite, incluindo na análise os aspectos sociais científicos e éticos relevantes; esteja dotado de competências que lhe permita comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como a não especialistas; tenha desenvolvido as competências que lhe permitem estimular uma aprendizagem ao longo da vida, com elevado grau de autonomia.

Propomos o plano de estudo, que se segue, para o Curso de Contabilidade, Com dois ramos de especialização como opções, a saber: Administração e Controlo Financeiro ou Auditoria. A carga horária presente refere-se as horas de contacto semanais (Teóricas e Teórico-práticas). Deve ser calculada a carga horária total (tempo total de esforço do aluno), para desta detalhar-se as de estudo, orientações, seminários, acompanhamento, trabalho autónomo, trabalho de grupo, entre outros. Além disso, devem ser também indicadas as unidades de crédito a atribuir a cada unidade curricular, calculadas segundo uma adaptação própria da fórmula de cálculo proposta no âmbito do Processo de Bolonha, para localizar e globalizar.

PROPOSTA PARA O PLANO DE ESTUDO

CURSO DE CONTABILIDADE

SEMESTRES	UNIDADES CURRICULARES	HORAS CONTACTO/ SEMANAL	ÁREA CIENTIFICAS
1º ANO			
1ºS	ESTATÍSTICA I	2	MAT
1ºS	MATEMÁTICA I	4	MAT
1ºS	INT. AO DIREITO	3	CJ
1ºS	METODOLOGIAS DE PESQUISA	3	CHS
1ºS	INFORMATICA I	3	INF
1ºS	OGE I	3	GES
1ºS	INT. A CONTABILIDADE	4	CONT
1ºS	INGLÊS I	2	CSH
		24	
2ºS	ESTATÍSTICA II (SPSS)	2	MAT
2ºS	MATEMÁTICA II	4	MAT
2ºS	DIREITO DE EMPRESA	3	CJ
2ºS	C. EXPRESSÃO (PORTUGUÊS)	3	CSH
2ºS	INFORMATICA II	3	INF
2ºS	OGE II	3	GES
2ºS	CF I	4	CONT
2ºS	INGLÊS II	2	CSH
		24	
2º ANO			
1ºS	CALCULO FINANCEIRO I	3	MAT
1ºS	INV. OPERACIONAL I	3	MQ
1ºS	DIREITO COMERCIAL	3	CJ
1ºS	ECONOMIA I	3	ECO
1ºS	MARKETING E LOGÍSTICA	3	MKT
1ºS	CF II	3	CONT
1ºS	PRÁTICAS CONTABILÍSTICAS I	2	CONT
1ºS	CCG I	3	CONT

1ºS	INGLÊS III	2	CSH
		25	
2ºS	CALCULO FINANCEIRO II	3	MAT
2ºS	INV. OPERACIONAL II	3	MQ
2ºS	DIREITO LABORAL	3	CJ
2ºS	ECONOMIA II	3	ECO
2ºS	GESTÃO ESTRATÉGICA	3	GES
2ºS	CF III	3	CONT
2ºS	CCG II	3	CONT
2ºS	PRÁTICAS CONTABILÍSTICAS II	2	CONT
2ºS	INGLÊS IV	2	CSH
		25	
	3º ANO		
1ºS	MÉTODOS QUANTITATIVOS I	3	MQ
1ºS	DIREITO FISCAL	3	CJ
1ºS	GESTÃO FINANCEIRA I	3	GES
1ºS	ECONOMIA INTERNACIONAL I	2	ECO
1ºS	GESTÃO RECURSOS HUMANOS	2	GRH
1ºS	CF IV	3	CONT
1ºS	CCG III	3	CONT
1ºS	PRÁTICAS CONTABILÍSTICAS III	2	CONT
1ºS	AUDITORIA I	3	CONT
1ºS	INGLÊS TÉCNICO I	2	CSH
		24	
2ºS	MÉTODOS QUANTITATIVOS II	3	MQ
2ºS	DIREITO FISCAL APLICADO	3	CJ
2ºS	GESTÃO FINANCEIRA II	3	GES
2ºS	ECONOMIA INTERNACIONAL II	2	ECO
2ºS	ÉTICA E COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL	2	GES
2ºS	CFA I	3	CONT
2ºS	CGA I	3	CONT
2ºS	PRÁTICAS CONTABILÍSTICAS IV	2	CONT
2ºS	AUDITORIA II	3	CONT
2ºS	INGLÊS TÉCNICO II	2	CSH
		26	
	4º ANO		
1ºS	OPTATIVA I	3	
1ºS	OPTATIVA II	3	
1ºS	OPTATIVA III	3	
1ºS	CFA II	3	CONT
1ºS	CGA II	3	CONT
1ºS	OPTATIVA IV	3	
1ºS	PSE I/ESTÁGIO	6	CONT
		24	
2ºS	OPTATIVA I	3	
2ºS	OPTATIVA II	3	
2ºS	OPTATIVA III	3	

2ºS	OPTATIVA V	3	
2ºS	OPTATIVA VI	3	
2ºS	SEMINÁRIOS/WORKSHOPS/DEBATES	3	CSH
2ºS	PSE II/ESTÁGIO	6	CONT/CSH
		24	

OPTATIVAS

DESIGNAÇÃO	OPÇÕES	SEMESTRES	RAMO		AREA CIENTIFICA
OPTATIVA I	METODOS QUANTITATIVOS III	1º SEM	ADMINISTRAÇÃO CONTROLO	E	MQ
	METODOS QUANTITATIVOS IV	2º SEM			MQ
	ESTATÍSTICA APLICADA	1º SEM	AUDITORIA	E	MAT
	MÉTODOS DE PROVISÃO	2º SEM			MQ
OPTATIVA II	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA I	1º SEM	ADMINISTRAÇÃO CONTROLO	E	AEP
	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA II	2º SEM			AEP
	AUDITORIA FINANCEIRA I	1º SEM	RAMO AUDITORIA	E	CONT
	AUDITORIA FINANCEIRA II	2º SEM			CONT
OPTATIVA III	CONTROLO FINANCEIRO I	1º SEM	ADMINISTRAÇÃO CONTROLO	E	FIN
	CONTROLO FINANCEIRO II	2º SEM			FIN
	AUDITORIA INTERNA I	1º SEM	RAMO AUDITORIA	E	GES
	AUDITORIA INTERNA II	2º SEM			GES
OPTATIVA IV	POLITICA ECONÓMICA	1º SEM	AMBOS		ECO
	DIREITO INTERNACIONAL	1º SEM	AMBOS		CJ
OPTATIVA V	FINANÇAS EMPRESARIAIS	1º SEM	ADMINISTRAÇÃO CONTROLO	E	FIN
	AUDITORIA GESTÃO E PREVISIONAL	1º SEM			GES
OPTATIVA VI	AFAC	2º SEM	ADMINISTRAÇÃO CONTROLO AUDITORIA	E	AEP
	AUDITORIA INFORMÁTICA	2º SEM			INF

PLANO DE ESTUDO POR ÁREA CIENTÍFICA								
CURSO DE CONTABILIDADE - OPÇÃO ADMINISTRAÇÃO E CONTROLO FINANCEIRO OU AUDITORIA								
ÁREAS	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO	
	1º SEM	2º SEM	3º SEM	4º SEM	5º SEM	6º SEM	7º SEM	8º SEM
MÉTODOS QUANTITATIVOS MATEMÁTICA	ESTATISTICA		INV. OPERACIONAL		MET. QUANTITATIVO		OPTATIVA I	
	MATEMÁTICA		CÁLC.ULO FINANCEIRO					
GESTÃO	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EMPRESAS		MARKETING LOGÍSTICA	GESTÃO ESTRATÉGICA	GESTÃO FINANCEIRA		OPTATIVA III	
					GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	ÉTICA E COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL		
CONTABILIDADE, AUDITORIA E FINANÇAS	INTRODUÇÃO A CONTABILIDADE	CONTABILIDADE FINANCEIRA				CONTABILIDADE FINANCEIRA AVANÇADA		OPTATIVA V
			PRÁTICAS CONTABILÍSTICAS				PROJECTO DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL/ESTÁGIO	
			CONTABILIDADE DE CUSTO E GESTÃO			CONTABILIDADE DE GESTÃO AVANÇADA		OPTATIVA VI
					AUDITORIA		OPTATIVA II	
DIREITO	INT. AO DIREITO	DIREITO EMPRESAS	DIREITO COMERCIAL	DIREITO LABORAL	DIREITO FISCAL	DIREITO FISCAL APLICADO	OPTATIVA IV	
ECONOMIA			ECONOMIA		ECONOMIA INTERNACIONAL			
LÍNGUAS	INGLÊS				INGLÊS TÉCNICO			
		COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (PORTUGUÊS)						
TECNOLOGIAS INFORMAÇÃO	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO							
METODOLOGIAS	METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO I							SEMINÁRIOS WORKSHOPS E DEBATES

BIBLIOGRAFIA

Albrecht, S., & Sack, R. J. (2000). *Accounting Education: Charting The Course Through a Perilous Future*. Sarasota: American Accountig Association.

Alkin, M.C. (1970). Produts for Improving Education Evaluation. *Evaluation Comment*, 2 (3). California: Universidade de Califórnia, pp. 1-5

Almeida, R. M. (2004). Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional. Lisboa, Portugal. American Institute of Certified Public Accountants. (2011). CPA Vision: Focus on the Horizon. *The CPA Vision Project* (1211) .Avenue of the Americas, New York.

Alves, M.P.C. (2004). Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.

Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização Novas Instituições e Processos Educativos* (1ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

Arantes, V. E. (2009). *O Desenvolvimento de Competências no Ensino da Contabilidade - O Caso das Unidades Curriculares Baseadas em Simulação*. Porto, Portugal: Universidade do Porto. Faculdade de Economia (Tese de Mestrado).

Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bloom, B.S (ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas. (2009). *Processo de Bolonha: Proposta da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas*. Lisboa: Pré&Press.

Cardoso, S.M.C.F. (2003). *Reforma e/ou inovação curricular. Um projecto de ensino básico renovado para Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado).

Cardoso, S.M.C.F & Calheiros A. (2006). Educação e Cidadania em contexto glocal. in *VII Colóquio Sobre Questões Curriculares - III Colóquio Luso- Brasileiro*. Braga: Universidade do Minho. CDROM.

Cardoso, S.M.C.F (2007). *O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (estudo de Caso)*. Braga: universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento).

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga:UM, pp. 221-243.

De Landsheere, V. (1992). *Educação e Formação*. Col. Perspectivas Actuais Educação. Porto: Ed. ASA

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) *Cies E-working Paper n.º 60/2009*. CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893) www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima. J.A. & Pacheco, J.A.P. (orgs.).(2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Col. Panorama. Porto: Porto Editora, pp.105-126.

- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Foster, S., & Bolt-Lee, C. (2002). New Competencies For Accounting Students. *The CPA-Journal* , 7.
- Furtado, E. M. (2009). Auditoria Interna como Factor de Promoção de Qualidade do Serviço Educativo - Sua Aplicação no Controlo dos Sumários na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Praia.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. (1988). *El Curriculum: Una reflexión sobre la Práctica* . Madrid: Ed. Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S.,. (1985). *Naturalistic inquiry*. London-.Sage.
- Jordan, H., das Neves, J. C., & Rodrigues, J. A. (2005). *O Controlo de Gestão - Ao Serviço da Estratégia e dos Gestores* (7ª ed.). Lisboa, Portugal: Áreas Editora.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- Kraemer, M. E. (2005). *O Grande desafio - Ensino da Contabilidade*. Obtido em 25 de Setembro de 2011, de GestioPolis.
- Laffin, M. (2002). Ensino da Contabilidade: Componentes e eEsafios. *Contab. Vista & Rev.* , v. 13, pp. 9-20.
- Lewy, A. (org.). (1979). *Avaliação e Currículo*. S. Paulo: EPU/EDUSP
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Hérbert-Lessard, M., Goyotte, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa; Instituto Piaget.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia. 2ª Edição*.
- Moreira, A. F., Pacheco, J. A., Kuenzer, A. Z., Vieira, A. P., Estêvão, C. V., Ferreira, J. B., et al. (2006). *Globalização e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Murteira, M. (2004). *O Que é a Economia do Conhecimento*. Lisboa: Quimera.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Ed. ASA
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Ed. Areal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, L. L. (2010). Oportunidades de Mestrado e Doutaramento em Contabilidade. *Parcerias Internacionais* . Brasília-DF. Braga: Universidade do Minho.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In Albarello, Luc *et al.* *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Col. Trajectos. Viseu: Editora Gradiva, pp. 84 -116.

Sá, L. D. (1998). *História Geral e das Doutrinas da Contabilidade* (2ª ampliada ed.). Lisboa: Vislis Editores.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Sousa, J. F., & Machado, E. (2009). O Ensino da Contabilidade e a Reforma de Bolonha. *A Evolução Curricular e Metodologia nas Licenciaturas de Contabilidade nos Politécnicos de Portugal*. Aveiro: ISCA de Aveiro.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, 39-83.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, New York, n. 68, p. 523-540.

Stenhouse, L. (1984). *Investigation y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ed. Morata.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Silva & José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 507-535.

Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman

Zabalza M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Baptista, J.A.G. (2008). O ISCEE face aos Novos Desafios – Análise dos Actuais

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, de 19 de Março de 2010 – Publicação dos estatutos do ISCEE

Cardoso, S. (2009). Relatório Síntese de Missão. S. Vicente.

Cardoso, S. (2010). Processo de Desenvolvimento Curricular e Pedagógico. Documento 1: Orientações para a concepção e operacionalização da reconfiguração dos cursos.

Cardoso, S. (2010). Processo de Desenvolvimento Curricular e Pedagógico. Documento 12: Definição de perfis de competência do diplomado.

Comissão Instadora da Universidade de Cabo Verde. (2005). *Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade de Cabo Verde*. Praia: UNICV-

Cooperativa de Ensino Superior (2008). Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional do ISCEE.

Decreto Regulamentar nº 21/2009, de 16 de Novembro - Reconhecimento oficial do ISCEE, como entidade privada.

Decreto-Lei 15/2009 - Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais.

Decreto-Lei 16/2009 - Escola Internacional de Arte do Mindelo (M_EIA).

Decreto-Lei 18/2009- Universidade Intercontinental de Cabo Verde (ÚNICA).

Decreto-Lei 19/2009 - Universidade de Santiago.

Decreto-Lei 20/2009- Cooperativa Privada de ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 12/2001- Universidade Jean-Piaget.

Decreto-Lei n.º 4/2003, de 23 de Junho de 2003- Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG)

Decreto-Lei n.º 54/95, de 2 de Outubro -Instituto Superior da Educação (ISE).

Decreto-Lei n.º 70/79, de 28 de Julho – Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPE).

Decreto-lei nº 26 /95 de 22 de Maio - Publicação da criação do Curso superior de Contabilidade. Plano de estudos. Regime de funcionamento e avaliação.

Decreto-Lei nº 53/2006 de Agosto, a Universidade de Cabo Verde (UNI-CV).

ISCEE (2001). Planos de Estudo do Curso de Contabilidade (ano lectivo 2001/2002).

ISCEE (2006). Relatório de Auto-avaliação Institucional.

ISCEE (2010). Processo de Desenvolvimento Curricular e Pedagógico. Memorando do Iº Fórum Nacional das Comissões Científica e Pedagógica.

ISCEE (2010). Memorando da Comissão Científica e Pedagógica.

ISCEE (2010). (Memorando de Encontro de Diagnóstico com os Docentes.

ISCEE (2010). Processo de Desenvolvimento Curricular e Pedagógico. Diagnóstico de avaliação estratégica (*ppoint*).

Lei de Base do Sistema Educativo. (1990). Cabo Verde: Lei nº 103/III/90.

Resolução 12/2003 - autorização para exercer o ensino superior privado ao Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG).

Regulamento do Curso da Contabilidade e Administração (s/d).

Anexos